

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INTERIOR DA BAHIA: PROGRAMA REAJA

Sheila Cristina Furtado Sales

São Carlos – SP
2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INTERIOR DA BAHIA: PROGRAMA REAJA

Sheila Cristina Furtado Sales

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Concentração em Metodologia de Ensino, sob orientação da Prof^a Dr^a Roseli Rodrigues de Mello.

São Carlos – SP
2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S163ej

Sales, Sheila Cristina Furtado.

Educação de jovens e adultos no interior da Bahia :
programa REAJA / Sheila Cristina Furtado Sales. -- São
Carlos : UFSCar, 2008.
220 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2008.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Políticas públicas. 3.
Trabalho docente. I. Título.

CDD: 374 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

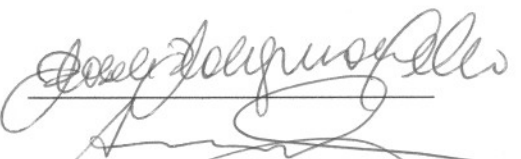
Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

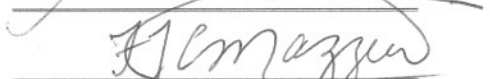
Profª Drª Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro

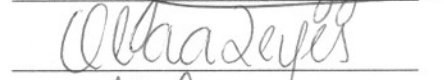
Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu


Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes


Profª Drª Maria Aparecida Mello











*Dedico esse trabalho à minha família – à minha mãe,
Doralina; ao meu companheiro Marcone e aos meus
filhos Thaís e João Gabriel, sem os quais a vida seria sem
cor, cheiro, sabor...*

AGRADECIMENTOS

A *Roseli*, minha orientadora, pelo constante acolhimento nos momentos mais diversos: de perdas, de achados e de crises ao longo desses quatro anos. Com ela percebi uma dimensão humana do humano e do acadêmico, que jamais poderia imaginar que existisse. Desculpas e obrigada, Rô!!!!

Às professoras *Cláudia Reyes* e *Mary*, pelas contribuições claras, objetivas e cuidadosas feitas no exame de qualificação. Realmente foi um ENORME privilégio poder ouvi-las naquela tarde!!!!

Aos professores *Chico Mazzeu* e *Ana Palmira* por terem aceitado o convite para participar da banca de defesa e por suas contribuições na ocasião.

A *Dani*, professora do MOVA – São Carlos e aos seus alunos que lá no início da caminhada do doutorado permitiram que eu compartilhasse de seus momentos em sala de aula.

Aos colegas da disciplina ACIEPE 2004/II, que tanto me mostraram da prática no processo de educação de pessoas jovens e adultas.

Às professoras e aos alunos pesquisados que possibilitaram um vínculo de afeto, companheirismo, solidariedade e amor; além de permitirem minha presença em seus espaços escolares.

À direção e aos demais funcionários das escolas investigada pela autorização, apóio e contribuições.

A todas as pessoas entrevistadas que além de me receberem em seus locais de trabalho também o fizeram, quando foi necessário, em sua moradia, se disponibilizando para que eu não ficasse sem respostas.

Aos amigos que acompanharam de perto a trajetória do doutorado, em especial *Denise*, *Jeane*, *Irá*, *Ana Lúcia* e *Gabriel*.

À amiga *Gheu*, que nunca deixou de dar suas contribuições quando solicitada e, mesmo que não tivesse disponibilidade de tempo, não faltava nunca ao chamado. Obrigada Gheu!!!!

À minha filha *Thaís* que, apesar de ainda muito jovem, demonstrou, mais uma vez, sua maturidade, apoiando sempre, discutindo, corrigindo, contribuindo e compreendendo as alegrias, tristezas, angústias, dificuldades nos momentos mais diversos desta trajetória.

Ao meu filho *João Gabriel*, que dos seus três aos sete anos teve que conviver com uma mãe muitas vezes ausente, estressada, tensa, nervosa e preocupada devido às dificuldades, dúvidas, ansiedades, descobertas.

Ao meu companheiro *Marcone* que, apesar de não entender muito bem esse processo, não deixou de estimulá-lo desde o início.

A *Viviane*, que deixou seu universo nas Minas Gerais para ser nossa companheira enquanto estivemos morando na cidade de São Carlos.

À minha *mãe*, pelos investimentos e escolhas feitas desde quando eu ainda nem sequer sabia ler e escrever.

Às minhas tias pelo apoio e carinho em diferentes momentos da vida: *Dalva*, *Toninha*, *Clarice*, *Madá*, *Gonha* e *Arlete* pelas quais tenho o maior carinho e respeito do mundo.

À CAPES-PQI-Educação, Museu Pedagógico da UESB e à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pelo apoio logístico e financeiro.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o programa REAJA – Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, implantado em 1997 no município de Vitória da Conquista-BA, com vistas a identificar sua trajetória desde sua criação até os dias de hoje. O REAJA foi implantado para atender à educação inicial de pessoas adolescentes, jovens e adultas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na infância ou adolescência. Com vistas à melhor contextualização do REAJA como política pública, optou-se por contextualizar a história da educação de jovens e adultos no Brasil, no Estado da Bahia e na cidade de Vitória da Conquista, além de caracterizar o contexto investigado do ponto de vista demográfico e socioeconômico. Também foram destacadas as legislações que permeiam a EJA na esfera federal e municipal. O processo de investigação se deu por análise de documentos recolhidos junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade Vitória da Conquista – BA, observação em espaços escolares, realização de entrevistas com ex-coordenadores do Programa, representante da SMED e com professores que atuam no REAJA desde a sua implantação. Também foi utilizada a técnica de aplicação de questionários para coletar dados junto a alunos e a professores que atuam com ensino para pessoas jovens e adultas na rede pública municipal e estadual do município em estudo. Durante a análise dos dados coletados, buscou-se identificar pontos positivos e negativos decorrentes do programa e as conseqüências de sua trajetória na prática docente atual. Comenta-se sobre expectativas de docentes e discentes, além das questões objetivas e subjetivas do trabalho docente. Foram levantados dados sobre índice de matrículas, aprovação, repetência e evasão, além de destacar aspectos sobre o perfil dos alunos. Constatou-se que o REAJA passou, ao longo de sua existência, por três fases principais, e cada uma delas tem suas especificidades conforme as expectativas do dirigente que estava no comando da SMED e na coordenação do Programa.

Palavras-chave: 1. Educação de Jovens e Adultos; 2. Políticas Públicas; 3. Programa REAJA

ABSTRACT

This paper has as objective analyze REAJA – Rethinking the Education of Teenagers, Young People and Adults, implanted in 1997 in the city of Vitória da Conquista – BA, to identify its trajectory since its creation until nowadays. It's interesting to notice that REAJA was introduced to help the initial education of teenagers, young people and adults that didn't have the opportunity to finish their studies in childhood or teens. Trying to contextualize REAJA as a public policy, it was chosen to contextualize the education of young people and adults in Brazil, in Bahia and in the city of Vitória da Conquista, besides characterizing the studied scenery in a demographic and socioeconomic way. It was detached the legislation that guides EJA in Federal and Municipal levels. The investigation process was made by analyzes of documentation collected in the Municipal Secretary of Education in Vitória da Conquista – BA, observation at schools, interviews with ex-coordinators of the Programme, SMED's representative and with teachers that work at REAJA since it was created. Some questionnaires were applied and some data could be collected with students and teachers that work with education to young people and adults in municipal and state public net. Analyzing collected dates, it was a priority to identify positive and negative points of REAJA and the consequences of its trajectory in teaching. Many things were told about teacher's and student's expectation, besides objective and subjective questions of teaching work. Rates about enrolment, pass, recur and truancy and student's profile were collected and discussed. It was noticed that REAJA passed, during its existence for three major levels and each one has its specifications following the expectation of the leading that was in charge of SMED and coordinating the Programme.

Keywords: 1. Education of Young People and Adults; 2. Public Policy; 3. REAJA Programme

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I –EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	25
1.1. História da EJA no Brasil	25
1.2. Breve histórico das leis que regem a educação no Brasil e a EJA	54
1.3 A Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei 9394/96 e a EJA.....	59
1.4. Breve história da EJA na Bahia	68
CAPÍTULO II – BASES TEÓRICAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DO PROGRAMA REAJA EM VITÓRIA DA CONQUISTA.....	79
2.1 Elementos da Teoria Freireana	79
2.3. Descrição do local da pesquisa: A cidade de Vitória da Conquista.....	98
2.3. A legalidade da EJA no município de Vitória da Conquista.....	102
2.4. A EJA no município de Vitória da Conquista e o quadro docente	105
2.5. Descrição do campo de pesquisa: a escola Cláudio Manoel da Costa e a Extensão União e Força.....	109
2.5.1. A Escola Cláudio Manoel da Costa	109
2.5.2. A Extensão da União e Força	116
CAPÍTULO III - PROGRAMA REAJA E SUAS ESPECIFICIDADES.....	118
3.1. Pontos que caracterizam a proposta pedagógica do Programa REAJA	118
3.2. O programa REAJA – Trajetória e outras questões.....	123
3.2. A Evolução do número de matriculados e rendimentos ao longo dos primeiros oito anos do REAJA	148
3.3. REAJA: proposta pedagógica, algumas considerações	155
3.4. O olhar da direção da Escola Cláudio Manoel da Costa.....	158
3.5. O olhar dos docentes da EJA da Escola Cláudio Manoel da Costa e da Extensão União e Força.....	160
3.6. Condições do trabalho docente	165
3.7. Quem é o aluno jovem e adulto do Programa REAJA zona urbana – algumas questões	171
3.8. O aluno jovem e adulto e a escola na infância (observação feita na pag 174 impressa).....	183
3.9. A família como motivador de retorno na escolarização de jovens e adultos	185
3.10. O que agrada e desagrada aos alunos do Programa REAJA das Escolas Cláudio Manoel da Costa e Extensão União e Força na escola hoje	186
CONCLUSÕES	189
REFERÊNCIAS	203
Apêndices	211
Apêndice I	212
Apêndice II	214
Apêndice III.....	216
Anexos.....	218
Anexo I.....	219

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Quadro I Síntese Sobre Aplicação dos Questionários.....	92
Quadro II Síntese das entrevistas realizadas por ordem de data.....	95
Quadro III - Edifício Escolar – Espaço Físico.....	112
Quadro IV – Mobiliário Interno da Escola.....	115
Quadro V – Relação de Gestores e a EJA no Município de Vitória da Conquista.....	124
Gráfico XXII - Matrículas REAJA de 1998 a 2006.....	140
Gráfico I - Distribuição por Sexo - Séries Iniciais – Escola Cláudio Manoel da Costa....	140
Gráfico II – Alunos REAJA 1998.....	142
Gráfico III – Alunos REAJA 1999.....	143
Gráfico XXV – Alunos REAJA 2000.....	144
Gráfico V – Alunos REAJA 2001.....	145
Gráfico VI – Alunos REAJA 2002.....	145
Gráfico VII – Alunos REAJA 2003.....	146
Gráfico VIII – Alunos REAJA 2004.....	146
Gráfico IX – Alunos REAJA 2005.....	146
Gráfico X – Distribuição por sexo – Séries Iniciais. Escola Cláudio Manuel da Costa	164
Gráfico XI – Distribuição por sexo – Séries Finais. Escola Cláudio Manuel da Costa	164
Gráfico XII – Distribuição por sexo – Séries Finais. Extensão União e Força	165
Gráfico XIII - Distribuição de alunos por idade em Séries Iniciais – Escola Cláudio Manoel da Costa.....	165

Gráfico XIV - Distribuição de alunos por idade em Séries Finais – Escola Cláudio Manoel da Costa.....	166
Gráfico XV - Distribuição de alunos por idade em Séries Iniciais – Extensão União e Força.....	166
Gráfico XVI - Distribuição de alunos quanto ao estado civil nas Séries Iniciais – Escola Cláudio Manoel da Costa.....	167
Gráfico XVII - Distribuição de alunos quanto ao estado civil nas Séries Finais – Escola Cláudio Manoel da Costa.....	167
Gráfico XVIII - Distribuição dos alunos quanto ao estado civil nas Séries Iniciais – Extensão União e Força.....	168
Gráfico XIX - Alunos quanto a filhos - Séries Iniciais – Escola Cláudio Manoel da Costa.....	168
Gráfico XX - Alunos quanto a filhos – Séries Iniciais – Escola Cláudio Manoel da Costa.....	168
Gráfico XXI - Alunos quanto a filhos - Séries Iniciais - Extensão União e Força.....	169
Gráfico XXII - Distribuição dos filhos dos alunos em Séries Iniciais – Escola Cláudio Manoel da Costa.....	169
Gráfico XXIII - Distribuição dos alunos quanto ao número de filhos - Escola Cláudio Manoel da Costa.....	170
Gráfico XXIV - Distribuição dos alunos quanto ao número de filhos nas Séries Iniciais - Extensão União e Força.....	170

Gráfico XXV - Distribuição dos alunos segundo profissão Séries iniciais - Escola Cláudio M. da Costa.....	171
Gráfico XXVI - Distribuição de alunos segundo profissão Séries Finais - Escola Cláudio Manuel da Costa.....	172
Gráfico XXVII - Distribuição dos alunos quanto a profissão em Séries Iniciais - Extensão União e Força	172
Gráfico XXVIII - Distribuição dos alunos segundo moradia Séries Iniciais - Escola Cláudio Manoel da Costa	173
Gráfico XXIX - Distribuição dos alunos segundo moradia Séries Finais - Escola Cláudio Manoel da Costa	174
Gráfico XXX - Distribuição dos alunos segundo moradia séries Iniciais - Extensão União e Força.....	174

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar

AJA – BAHIA – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos

CAIC - Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEAP – Centro de Estudos e Aperfeiçoamento de Professores

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CES – Centro de Estudos Supletivos

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CPA – Comissões Permanentes de Avaliação

CPC – Centros Populares de Cultura

DIREC - *Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias*

EEG – Exames de Educação Geral

EI – Ensino Individualizado

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA I – Educação de Jovens e Adultos I

EJA II – Educação de Jovens e Adultos II

EJA III – Educação de Jovens e Adultos III

EMC – Educação Moral Cívica

EPN – Escola Popular Noturna

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GPN – Ginásio Popular Noturno

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento Sem Terra

ONU – Organização das Nações Unidas

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PAF – Programa Alfabetização Nacional

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PEI – Programa Educação Integrada

PIB – Produto Interno Bruto

PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMVC – Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PPR - Partido Progressista Reformador

PROLEIGOS – Habilitação de Professores Leigos

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PV – Partido Verde

REAJA – Repensando a Educação de Adolescentes Jovens e Adultos

SDE – Sábado e Domingo na Escola

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEC – Secretaria da Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SURED – Superintendência Regional da Educação

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICEF - Fundos das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Uma sociedade marcada por inúmeras desigualdades e por constantes mudanças nos dá permissão para declarar que está na educação um dos caminhos para enfrentar os desafios e os problemas surgidos com a modernidade, principalmente no que diz respeito a formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de construir seus próprios conhecimentos. Tal afirmação parte de uma constatação: a de que uma educação de qualidade dá respaldo ao indivíduo para que ele adquira novas práticas e se sobressaia diante dos obstáculos impostos pela sociedade moderna, atuando de maneira ativa e crítica no ambiente social em que está inserido, dando outra direção à sua existência.

A fim de alcançar tão alto objetivo, a educação deve ser efetivamente comprometida com a aprendizagem do educando – principal personagem do processo educativo; por seu turno, o educador, com o apoio do sistema escolar, tem como meta estabelecer a mediação entre o educando e o conteúdo a ser aprendido. Em outras palavras, faz-se necessário que a escola seja inclusiva e que proporcione uma sólida construção da aprendizagem e do desenvolvimento individual e coletivo. No atual contexto, os rumos da educação oferecida pelas escolas devem ser de preparar verdadeiramente os educandos para a vida cada dia mais complexa, de modo a desempenhar o papel de cidadão com seus direitos e deveres.

A mera transmissão de conteúdos de forma linear e uniforme e a aprendizagem como responsabilidade exclusiva do aluno são paradigmas a serem superados com a promoção de situações que favoreçam a construção de uma aprendizagem significativa. Práticas educativas que se voltam para o atendimento das necessidades do aluno, considerando a sua realidade e peculiaridades, proporcionam a apreensão dos conhecimentos acumulados pelas gerações ao longo do tempo, não apenas no aspecto teórico, mas na utilização dos mesmos nas mais diversas situações do cotidiano. A escola, independente de a quem atenda, deve contextualizar

e recriar a sua prática, a fim de se tornar um ambiente prazeroso de superação de desafios e dificuldades, dinamizando a aprendizagem e contribuindo para a construção da cidadania dos educandos. Com a educação de pessoas jovens e adultas – EJA – essa questão é tão importante quanto nos demais seguimentos da educação.

Porém, as altas taxas de evasão e de repetência, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como os altos índices de não chegada à escola refletem a baixa qualidade do sistema educacional brasileiro. Conforme os dados do Censo de 2000 – coletados no *site* do IBGE (2005), observa-se um elevado número de pessoas sem e/ou com baixo nível de escolaridade: dos 119.533.048 brasileiros com 15 anos ou mais de idade, 16.294.886 eram analfabetos, ou seja, 13,63% da população nessa faixa etária.

Boa parte desse contingente está concentrado nas regiões Norte e Nordeste do país. Só no Estado da Bahia, em 2000, segundo dados coletados pelo mesmo Censo, de uma população de 9.872.267 habitantes na faixa etária de 15 anos ou mais, 20,85% eram analfabetos, ou seja, 2.057.907 não haviam sido alfabetizados¹. Esse dado expressa a quantidade de pessoas que, em 2000, demandava por uma educação que considerasse as características e necessidades dos jovens e adultos analfabetos do Estado da Bahia.

No mesmo período, a cidade de Vitória da Conquista, local onde foi desenvolvida esta pesquisa, localizada no interior da Bahia, mais especificamente na região sudoeste, há 110km da divisa com o norte do estado de Minas Gerais, possuía, no ano de 2000, uma população total de 184.436 habitantes com 15 anos ou mais de idade; dentre eles, um contingente de 36.490 pessoas não eram alfabetizadas, isto é, 19,78% das pessoas era analfabetas (um pouco inferior à percentagem do estado, mas bastante superior à média nacional).

Buscando atender a tais demandas, mesmo não priorizando esta modalidade de ensino, as três esferas governamentais – Governo Federal, Estadual e Municipal – vêm buscando

¹ Esses dados não consideram os analfabetos funcionais – pessoas com menos de quatro anos de escolaridade (PNAD, 1998, s/p).

implantar programas para o atendimento de jovens e adultos que ainda não foram alfabetizados – além de projetos de continuidade de estudos com vistas a elevar a escolaridade dessa parcela da população.

Apesar do descaso histórico com que os órgãos públicos sempre trataram a educação de pessoas jovens e adultas, desde 1997, com a aprovação da lei que regula a liberação de recursos para a educação, o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – os órgãos públicos, assim como iniciativas da sociedade civil, buscaram outras alternativas de financiamento de classes de EJA, inclusive de alfabetização.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB², com vigência de 2007 até final de 2020, outras modalidades de educação foram contempladas: creche, pré-escola, ensino médio (urbano, rural e em tempo integral), ensino médio integrado à educação profissional, educação especial, educação indígena e quilombola. O Fundo contempla também a educação de jovens e adultos com avaliação no processo e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, também com avaliação no processo.

Anterior a esse novo cenário da EJA, com a inclusão da educação dessa clientela na lei que regulamenta o FUNDEB, a história da educação registra uma diversidade de tentativas de efetivação das salas de aulas, tanto para alfabetizar como para garantir uma melhor escolaridade dos jovens e adultos que somam as elevadas taxas de analfabetismo e baixa escolaridade no Brasil. A partir dessas possibilidades, decidiu-se pesquisar sobre a educação inicial – ensino fundamental menor – de pessoas jovens e adultas no sistema educacional

² O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado por Medida Provisória (de nº 339) em 28 de dezembro do mesmo ano. Teve iniciada sua implantação em 1º de janeiro de 2007, mas somente em 20 de junho de 2007 a Medida Provisória foi convertida na Lei de nº 11.494.

público, especialmente o Programa REAJA³ que, desde sua implantação no ano de 1996, vem sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Vitória da Conquista.

Dentre as possibilidades de campos de pesquisa existentes, optou-se por pesquisar o município de Vitória da Conquista-BA, por ser este o local de origem profissional da pesquisadora, além de promover uma maior integração entre o seu ambiente de trabalho e as questões que envolvem a EJA no município.

Para explorar essa temática, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar o programa REAJA enquanto política pública de educação de jovens e adultos, transcrevendo sua trajetória.

Para tornar exequível a investigação ora proposta, adotou-se como objetivos específicos:

- Verificar a trajetória do programa REAJA desde a sua implantação até os dias de hoje;
- Analisar a visão que docentes da educação inicial de pessoas jovens e adultas têm do sistema educacional público oferecido para essa modalidade de ensino no município de Vitória da Conquista, na década atual.
- Analisar como educadores que atuam na EJA no município de Vitória da Conquista-BA percebem a trajetória do Programa REAJA desde a sua implantação até os dias de hoje.
- Analisar como técnicos que atuam (ou atuavam) na Secretaria Municipal de Educação, na coordenação de jovens e adultos percebem a trajetória do Programa REAJA, desde a sua implantação até os dias de hoje.

³ Sobre esse programa, voltaremos a comentar em capítulo posterior.

- Analisar as condições atuais para a escolaridade dos alfabetizando jovens e adultos da rede pública municipal na cidade de Vitória da Conquista – BA.
- Analisar os reflexos das mudanças ocorridas ao longo do percurso do Programa REAJA no dia-a-dia das salas de aula dos docentes em estudo.
- Caracterizar o aluno jovem e adulto que frequenta o Programa REAJA na sede de Vitória da Conquista e identificar quais são as suas expectativas enquanto aluno do Programa.

Esses objetivos foram formulados na intenção de buscar subsídios para responder à seguinte questão: quais aspectos caracterizam a trajetória do programa REAJA, implantado com o objetivo de atender à educação inicial de pessoas jovens e adultas no sistema educacional público do município de Vitória da Conquista?

Para melhor contextualizar as respostas a esta questão, considerou-se necessário realizar um breve histórico sobre a EJA no Brasil, no Estado da Bahia e no município de Vitória da Conquista; foi válido também caracterizar o contexto demográfico e socioeconômico do Estado e da cidade de Vitória da Conquista.

As investigações se deram por análise de documentos recolhidos junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade Vitória da Conquista – BA, além da leitura de artigos, livros, dissertações e teses produzidas no campo da EJA, direta e indiretamente relacionados com o objeto de pesquisa. Essas leituras serviram para contextualizar a questão do analfabetismo e da baixa escolarização de jovens e adultos no Brasil, no Nordeste, na Bahia e na cidade de Vitória da Conquista; levantar as características do aluno jovem e adulto do Programa de educação do Município de Vitória da Conquista, assim como da docente envolvida nesse processo; caracterizar a prática docente e sua relação com os educandos.

Para atingir o propósito de compor o perfil da EJA no Estado e na cidade de Vitória da Conquista, o trabalho foi realizado buscando as seguintes fontes de informações, disponíveis em órgãos públicos municipais, estaduais e federais: Censo Demográfico; Anuário Estatístico da Educação; Censo Escolar e Relatórios Anuais das Diretorias Regionais de Educação e Cultura – Direcs e Secretaria Municipal de Educação. Além disso, foram entrevistados técnicos da Secretaria Municipal de Educação, assim como diretores e professores da rede pública. O roteiro de entrevista versou sobre questões relativas à evasão e à repetência, perfil da clientela atendida, aspectos positivos e negativos do programa e prática docente conforme roteiro exposto no Apêndice I.

O levantamento bibliográfico foi realizado em acervos especializados, principalmente na Biblioteca da Ação Educativa, assim como por meio de *sites* da rede mundial de computadores – Internet – que possibilitaram acesso a dados, textos e informações atualizadas.

Foram priorizados, como textos básicos, livros de autoria do educador Paulo Freire, assim como obras de Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Álvaro Vieira Pinto, dentre outros.

Nos procedimentos de análise, buscou-se identificar pontos positivos e negativos decorrentes do programa implantado pelo governo municipal para EJA, enfatizando aspectos do referencial legal, capacitação docente, perfil dos alunos, evasão e repetência escolar, visão docente sobre o processo de EJA quanto a escola, educação, alfabetização, dentre outras questões. Com vistas à contextualização dos resultados encontrados, o presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma:

No capítulo I, intitulado *Educação de jovens e adultos no contexto brasileiro*, apresenta-se um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, assim como no Estado da Bahia e na cidade de Vitória da Conquista, buscando identificar a origem do

programa REAJA no contexto das iniciativas progressas da EJA na esfera municipal. Ainda no capítulo I, constam considerações pertinentes à EJA no ensino fundamental, além de aspectos relacionados à Legalidade na Constituição Federal, na nova LDB e sua relação com o FUNDEF e FUNDEB, uma vez que esses são elementos imprescindíveis para melhor compreender a estrutura e funcionamento dessa modalidade de ensino.

No capítulo II, denominado *Bases Teóricas e Caminhos Metodológicos para o Estudo do Programa REAJA em Vitória da Conquista*, encontram-se elementos da teoria de Paulo Freire que dão base para análise dos dados. Nesse Capítulo, encontram-se os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Descreve-se também o campo de estudo, no caso, a cidade de Vitória da Conquista, com considerações sobre os seus aspectos gerais e sócio-educacionais e, claro, sobre os ambientes escolares estudados do ponto de vista físico e humano.

No Capítulo III, denominado *Programa REAJA e suas especificidades*, são discutidos aspectos da política e do Programas de EJA adotados pelo Município, identificando até que ponto o Programa REAJA traz avanço ou retrocesso quanto ao desenvolvimento da aprendizagem e do estímulo aos alunos nele matriculados. Nesse tópico, buscou-se também caracterizar os docentes que atuam na EJA em dois espaços públicos distintos – municipal e estadual – além de apresentar a trajetória da pesquisa. Apresentam-se ainda dados coletados em entrevistas realizadas com professores, diretores e coordenadores que atuam ou atuaram na EJA no REAJA, a trajetória do Programa, as idéias que o permeiam em diferentes fases de execução, o olhar da direção e dos professores entrevistados e o que caracteriza os alunos contemplados.

É ainda no Capítulo III que se apresenta a trajetória e as características do Programa REAJA. Tal trajetória é, então, verticalizada para o campo de estudo que discute a educação de pessoas jovens e adultas do município de Vitória da Conquista, especificamente a Escola

Cláudio Manoel da Costa e suas professoras, que trabalham com as séries iniciais do Programa REAJA, e a Extensão União e Força . São, assim, apresentadas a caracterização do colégio, dos alunos de EJA e o pensamento dos seus integrantes – diretores, professores, alunos – sobre a EJA.

Por fim, são apresentadas as conclusões que vieram à tona e as análises dos dados coletados durante o desenvolvimento do trabalho.

CAPÍTULO I –EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ao longo deste capítulo, pretende-se comentar sobre aspectos da história da educação de jovens e adultos no Brasil, assim como sobre a história das leis que regem a educação, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos, objeto central desta pesquisa.

Num segundo momento, apresenta-se uma breve história da EJA no Estado da Bahia e na cidade de Vitória da Conquista, como forma de melhor contextualizar o espaço de desenvolvimento desta pesquisa. Finalmente, apresentam-se as idéias do educador Paulo Freire, que servem como pressupostos teóricos para análise dos dados coletados, principalmente por serem os seus ideais os fundamentos do programa REAJA ora pesquisado.

1.1. História da EJA no Brasil

Para Guidelli (1996, p.16), somente a partir do Império, por volta de 1870, com a criação, em quase todas as províncias do país, das chamadas “escolas noturnas”⁴, é que se encontram iniciativas no campo da educação de jovens e adultos. Com base na autora, nesse momento, estavam sendo dados os primeiros passos para a instalação de manufaturas⁵ e havia, paralelamente, uma preocupação das elites brasileiras de que o Brasil fosse reconhecido como um país “culto”.

Contudo, cabe observar que a idéia da EJA aparece, desde o período colonial, passando por todo o Império, em diferentes discursos, projetos e leis; porém, só alcança algum significado mais consistente na República. Isso se dá não apenas pelo discurso liberal, que sustenta os ideais republicanos, mas principalmente pelas pressões, internas e externas

⁴ Cabe ressaltar que essas escolas noturnas se desenvolveram de modo precário e irregular. Para maiores informações, consultar Beisegel (1974, p. 65).

⁵ Até então, as formas de produção no Brasil Colônia não exigiam preparo profissional e nem domínio da leitura e da escrita.

que o Brasil sofre em relação ao avanço industrial e à adequação da mão-de-obra à nova realidade econômica.

É relevante também apontar que a implantação das propostas para EJA sempre se deu de forma muito variada, atendendo aos diferentes interesses de seus propositores. É clara a relação entre a EJA e os problemas políticos e econômicos: a estrutura social do país, ideologicamente determinada pelas classes mais favorecidas, marca sua concepção elitista; as políticas sociais implantadas pelo Estado, por exemplo, após a crise do capitalismo industrial de 1929, partem mais de um ângulo exclusivista do trabalho do que de uma preocupação efetiva com o trabalhador.

No século XX, em 1900, a taxa de analfabetismo chegava a 75%, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística. Nesse período, várias reformas surgiram na educação, entre elas a Reforma Rivadávia Correa (1911), considerada muito desastrosa pelos estudiosos; a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luiz Alves da Rocha Vaz (1925). A década seguinte também foi marcada por diversos fatos relevantes: o Movimento dos 18 do Forte (1922); a Semana de Arte Moderna (1922); a fundação do Partido Comunista (1922); a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). Especificamente na educação, ocorreram: a Reforma de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, em 1927; a de Fernando Azevedo, no Rio de Janeiro, em 1928; e a de Carneiro Leão, em Pernambuco em 1928.

Mas, em se tratando de educação de jovens e adultos, de modo geral, o que se pode observar é a escassez de registros sobre essa modalidade de ensino até a década de 20 do século passado, quando surgem movimentos civis e até mesmo um interesse oficial em combater o analfabetismo. O processo de urbanização, juntamente com os primórdios do processo de industrialização, ocorridos após a Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918),

gerou “um surto de nacionalismo e patriotismo [que] conquistou boa parcela dos intelectuais para a questão do desenvolvimento do país e, principalmente, para a problemática da educação popular” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 17).

Como consequência do crescimento industrial e da urbanização da sociedade brasileira, surge a necessidade de formação de mão-de-obra local, unida à importância da manutenção da ordem social nas cidades, impulsionando as grandes reformas educacionais do período, mesmo porque “forma-se a nova burguesia urbana, e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação” (ARANHA, 1996, p. 198). Como resposta a essas mudanças e exigências, na década de 20, já na Primeira República, as propostas de reforma educacional começam a ocorrer:

Os cursos passaram a ser chamados de ‘Cursos Populares Noturnos’ e tinham por objetivo promover o ensino primário aos adultos em dois anos, assim como ensino técnico elementar e de cultura geral, principalmente higiênica, através de projeções, palestras e demonstrações práticas (GUIDELLI, 1996, p.18).

Na nova década, a Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção, já que o país passou a investir no mercado interno e na produção. Para tanto, o Brasil precisava de mão-de-obra especializada, razão pela qual tornou-se necessário intervir na educação e preparar a massa para atender às novas especificidades do trabalho urbano. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Nesse contexto, a EJA começou a delimitar seu lugar na história da educação brasileira. A Constituição de 1934 instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos; além disso, foram implementados, segundo Guidelli (1996, p. 18), com base no decreto nº 4.299/1933, cursos de continuidade e aperfeiçoamento para alunos jovens e adultos:

Eram cursos práticos de artes e ofícios destinados a quem quer que fosse e cursos de aperfeiçoamento para os que já tinham alguma profissão definida. Instalaram-se ainda os ‘cursos de oportunidades’, cuja organização variava de acordo com os interesses dos alunos e das oportunidades de emprego e atividades existentes no mercado de trabalho.

Esses cursos duraram pouco, pois, em dezembro de 1935, foram interrompidos, por determinação do então presidente da república, Getúlio Vargas, sob alegação de infiltração dos ideais comunistas.

Apesar dos esforços empreendidos pelos movimentos civis de 1930 e do registro da obrigatoriedade – por parte do Estado – de oferecer educação básica para todos, a educação de jovens e adultos só se firmou como questão de política nacional na década de 40, quando o que estava previsto na Constituição de 1934 começou a tomar corpo.

Com a preocupação de oferecer escolaridade às amplas camadas da população, campanhas esporádicas de alfabetização foram realizadas com o objetivo de diminuir o analfabetismo entre as pessoas de 18 anos ou mais de idade, pois, conforme o Censo de 1940, 55% da população dessa faixa etária sequer dominava a escrita do próprio nome.

O processo de industrialização, que gerou uma maior urbanização do país, também impulsionou iniciativas de diminuição do número de analfabetos. Nesse contexto, segundo Guidelli (1996, p.19), “surgiram [...] os primeiros livros e artigos dedicados especificamente ao ensino de jovens e adultos”.

Uma das iniciativas governamentais durante os anos 40, ainda segundo Guidelli (1996, p. 19-20), foi a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, o qual estabelecia que 25% do auxílio federal à educação seria destinado a um plano geral de ensino supletivo, destinado a jovens e adultos analfabetos. Outra iniciativa foi a criação do Serviço de Educação de Adultos – SEA, que tinha a intenção de implantar um plano nacional de educação de jovens e adultos analfabetos e acabou imprimindo, naquele momento, um ritmo

acelerado na área de educação de jovens e adultos, os quais precisavam tanto se adequar ao processo de produção industrial do país como estar aptos a exercerem o direito ao voto. Assim, o plano do SEA resultou na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que funcionou de 1947 a 1963.

Como se vê, na década de 1930, a educação teve consideráveis avanços, ao contrário do que aconteceu no Estado Novo (1937 a 1945). Com algumas reformas da época, que receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, o ensino ficou composto por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássica ou científica. No entanto, conquistas obtidas pela Constituição de 1934 foram enfraquecidas na nova Carta de 1937. Ainda assim, foi criada a União Nacional dos Estudantes – UNE e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

Foi num cenário em crise de um mundo pós-guerra que Paulo Freire, aos 26 anos de idade (1947), ano em que ocorre o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, foi indicado a atuar, até concluir o curso de Direito, como assistente da Divisão de Divulgação, Educação e Cultura do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria – SESI-Pernambuco⁶. Após a conclusão do bacharelado, foi promovido a dirigente do SESI, uma trajetória que durou, segundo Franzi (2007, p. 55), de 1947 a 1957, sendo que nos três últimos anos atuou como Superintendente.

A partir de então, Paulo Freire continua no SESI, até maio de 1964, momento em que apresenta sua carta demissionária, sob novas atribuições, conforme aponta Ana Maria Freire:

Em 1957, Lídio Lunardi, diretor do Departamento Nacional do SESI [...] solicitou à Regional de Pernambuco [...] deixar Paulo à disposição do órgão nacional justificando a escolha “pela experiência e conhecimento com que o indicado irá prestar à Divisão de Estudos e Planejamentos, onde estamos

⁶ Segundo Martins (2005, p.18), quando Paulo Freire assumiu o setor de Educação e Cultura do SESI, esse órgão “havia sido recém criado pela Confederação Nacional da Indústria por meio de um acordo com o governo Getúlio Vargas”.

incentivando trabalhos de pesquisa e coleta de elementos capazes de nos proporcionar meios hábeis à formulação de soluções atinentes a questões sociais reclamadas pela atual conjuntura (FREIRE, A, 2005, p. 65).

Mas, antes de 1957, Paulo Freire, somando as experiências em escolas de ensino fundamental, como, por exemplo, na vivenciada no Colégio Oswaldo Cruz, com as experiências

[..] nas escolas do SESI, buscou envolver os educandos e pais em discussões sobre os problemas que os cercavam. Nos chamados “clubes de trabalhadores”, procurou também encorajar os trabalhadores, a fim de integrá-los no processo histórico e os estimular à participação na comunidade (MARTINS, 2005, p. 18).

Mediante iniciativas dessa natureza, Paulo Freire inicia seu trabalho na área de educação popular, uma vez que

[..] a partir da percepção clara das discriminações, marginalizações, pobreza e miséria, em particular do nordeste brasileiro – juntamente com sua experiência, trabalhando na formação de jovens e adultos, em projetos de alfabetização – [..] possuía condições para refletir sobre a pedagogia tradicional vigente, que atendia somente aos interesses das camadas dominantes, e de criar uma nova pedagogia comprometida com as classes populares (MARTINS, 2005, p. 20).

Como consequência das idéias e ideais aí iniciados, temos, até os dias de hoje, segundo Torres (2002, p. 19),

Explícita ou implicitamente, acrítica ou criticamente, grande parte dos inúmeros grupos intermediários e de base que vêm desenvolvendo programas de alfabetização e educação popular na América Latina continuam tendo em Freire uma referência, seja para “adotá-lo”, seja para “adaptá-lo”, seja para “superá-lo”.

Segundo Martins (2005, p. 17), “As idéias de Paulo Freire derivam da reflexão de sua experiência prática e do contato com várias correntes de pensamento: existencialismo, fenomenologia e materialismo histórico, as quais contribuíram para tornar seus textos complexos”.

A partir de meados dos anos quarenta do século XX, com ênfase no final da década após a criação da UNESCO e do fim da Segunda Guerra Mundial, evidencia-se, no Brasil, assim como em outros países do mundo, que as iniciativas no campo da EJA aparecem muito mais como respostas às pressões impostas por organismos internacionais, seguindo as orientações e exigências da UNESCO, do que como conscientização e preocupação com a democratização do ensino.

Dessa maneira, “[...] el momento, el foro más global y pluralista está constituido por las cuatro conferencias internacionales de EA convocadas por la Unesco en los años 1949 (Elsinor), 1960 (Montreal), 1972 (Tokio) y 1985 (París)” (FLECHA, 1994, p.23). É neste contexto que Paulo Freire vive as suas primeiras experiências profissionais no campo da educação.

Já em 1952, como sugestão apresentada no Seminário Interamericano realizado no Brasil, em 1949 – que tratava de questões ligadas ao analfabetismo jovem e adulto como um empecilho para o progresso e crescimento econômico dos países da América Latina – foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER (também extinta em 1963), cujo objetivo principal era acelerar o processo de educação do homem do campo.

Cabe ressaltar que, do ponto de vista pedagógico, até então, os alunos jovens e adultos eram tratados como se fossem crianças, não havendo nenhuma preparação dos educadores para atuarem com essa clientela tão diferente dos alunos da educação infantil. Infelizmente, ainda podemos encontrar, em pleno século XXI, práticas docentes dessa natureza. Porém,

Ainda na década de 1950, quando se pensava na educação como compensatória, como uma simples reposição dos conteúdos transmitidos aos educandos, ele [Paulo Freire] propunha uma pedagogia que, além de partir da realidade do educando e da valorização de sua cultura, estivesse associada à experiência da prática política (MARTINS, 2005, p. 20).

Dando seqüência às iniciativas no campo da EJA no Brasil, em 1958, foi realizado, no Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. A partir das discussões e análises ali ocorridas, principalmente no que diz respeito às Campanhas até então realizadas – sobretudo à criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que estava em total desgaste desde 1954 – deu-se início aos movimentos da sociedade civil.

Não só Freire, mas também parte significativa do segmento mais progressista da sociedade civil brasileira de então – composto por operários, camponato, estudantes, professores universitários, artistas, clero católico e outras lideranças de então – estavam inclinados a não se acomodar, mas a romper com as tradições arcaicas, autoritárias, discriminatórias, elitistas e interditadoras secularmente vigentes no Brasil (FREIRE, 2005, p.116).

As transformações no pensamento pedagógico marcaram esses movimentos, os quais partiram em busca de novos métodos para a educação de adultos, bem como da politização das massas. Também foi nesse Congresso que Paulo Freire apresentou o relatório intitulado “*A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*”. Foi a partir desse relatório que ele se firmou como educador progressista, uma vez que, segundo Araújo Freire (1996, p. 36 *apud* MARTINS, 2005, p. 19)⁷,

[...] neste relatório, Paulo Freire “propunha que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizando para jamais se reduzir num simples conhecer de letras, palavras e frases”.

⁷ FREIRE, ANA Maria Araújo. “A voz da esposa: trajetória de Paulo Freire”. In: GADOTTI, Moacir (org). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996, p. 36.

Dali a um ano, Paulo Freire escreveria a tese de concurso público para cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco, da Universidade do Recife, intitulada *Educação e atualidade brasileira*.

Antes de comentar os movimentos da década de 60, cabe destacar que, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, com o objetivo de buscar métodos e processos capazes de elevar o nível cultural da população e erradicar o analfabetismo. O projeto-piloto foi implantado na cidade de Leopoldina, localizada no estado de Minas Gerais, e tinha também a preocupação com a formação de professores leigos. Essa Campanha foi extinta em 1963, após ter sido implantada em 34 centros de várias regiões do país.

A ausência de uma metodologia de ensino voltada para EJA, associada às deficiências financeiras e administrativas presentes nas campanhas, dificultou a obtenção de êxitos e, somente a partir dos anos 60, os programas de alfabetização de adultos começaram a surtir efeito.

O aumento de iniciativas populares foi uma amostra da insatisfação e do questionamento gerado na sociedade brasileira, em fins das décadas de 40 e 50, com relação à ineficiência das campanhas, marchas e projetos mirabolantes para a erradicação do analfabetismo, somadas às pressões internacionais para a elevação do índice de alfabetização. Tais iniciativas procuravam superar o descaso dos governos para com a EJA; preocupavam-se com a promoção política das massas, com a valorização da cultura popular e com a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país.

Havia, no final da década de 50 do século XX, uma motivação de diversos setores da sociedade civil – Igreja Católica, partidos de oposição, movimentos estudantis secundaristas e universitários, dentre outros representantes – para a retomada das discussões em torno, não apenas da EJA, mas da defesa da escola pública como um todo.

Guidelli (1996, p. 24-36), Martins (2005, p. 89-90), Sales e Mello (2006, p. 106-107) apontam exemplos de movimentos feitos pela sociedade civil naquele momento, os quais serão aqui citados por ordem de criação e não de importância. Antes de citá-los cabe comentar que, segundo Flecha (1994, p.22),

Desde la segunda postguerra y, especialmente, desde los años sesenta se ha iniciado la eclosión de los proyectos educativos no pertinentes al clásico sistema educativo formal (SEF) de niños y adolescentes. Tanto los procesos no formales como los dirigidos a las personas adultas están creciendo y multiplicándose en todos los países. En cada realidad se dan unas características propias, pero en conjunto mantienen un sustrato común, que va aumentando a medida que se intensifican las interrelaciones tanto en todos os aspectos de su vida como en el campo de la EA en concreto.

Nesse contexto, em 1960, tendo como um dos seus fundadores o Pernambucano Paulo Freire, foi criado o Movimento de Cultura Popular – MCP – ligado à Prefeitura de Recife. No ano de 1961, três foram as iniciativas que envolveram conscientização e educação de pessoas jovens e adultas da classe popular do país: Centros Populares de Cultura – CPC – ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE); Movimento de Educação de Base – MEB⁸ – ligado à Confederação Nacional dos Bispos (CNBB); e a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, ligada à Prefeitura de Natal. Nascida em 1962, a Cruzada ABC da Igreja Protestante interrompeu suas atividades em 1964, retomando-as em 1966, com apoio financeiro e político de organizações privadas, como o Banco Bradesco, igrejas evangélicas da Holanda e da Alemanha, além de algumas organizações americanas. Cabe destacar que, dentre esses movimentos,

⁸ Dentre os diversos movimentos, era o único que contava com a ajuda financeira do governo federal e, além da propagação da fé, tinha preocupação com a educação do povo. Inicialmente se limitou a sistemas de educação por meio de escolas radiofônicas e só “no seu segundo ano de atuação [...] se caracterizou como um movimento de cultura popular em função da grande mobilização político ideológica do período e da difusão das novas idéias sociais cristãs” (GUIDELLI, 1996, p. 27).

o MCP de Pernambuco pôde contar, como coordenador do “Projeto de Educação de Adultos”, com o educador Paulo Freire, o que significou um marco na história da educação de jovens e adultos no Brasil. Esse educador utilizou o Círculo de Cultura e os Centros de Cultura como instituições básicas para o desenvolvimento de seu processo de alfabetização de adultos, no qual o aprendiz seria sujeito de sua alfabetização e que esse desenvolvesse uma consciência crítica que resultasse na ação e na reflexão sobre a realidade na qual estivesse vivendo (SALES e MELLO, 2006, p. 107).

Segundo Freire, A. (2005, p. 128),

[..] foi no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife que ele [Paulo Freire] participou mais ativamente, como um dos fundadores, ao lado de outros intelectuais e estudantes, no sentido de, pela valorização da cultura popular, promover a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação social, econômica e cultural, para assim poderem estes e estas contribuir com suas presenças cidadãs na sociedade brasileira.

Outro movimento que, segundo Ana Maria Freire, também teve influência e participação do educador Paulo Freire, que entendia a educação como um ato político, foi a campanha “De pé no chão também se aprende a ler. “Extrapolando a área acadêmica e institucional, Paulo engajou-se com paixão nos movimentos de educação popular do início dos anos 60” (FREIRE, A, 2005, p. 128).

As atividades desenvolvidas por esses movimentos, de modo geral, iam além da tradicional sala de aula, podendo ocorrer em praças públicas, sindicatos, universidades, embaixo de árvores, em currais, nas casas de pessoas que estivessem participando da ação, dentre outros. As ações ocorriam pela promoção de atividades, tanto de cunho artístico – cinema com exibição e realização de filmes, cursos e apresentações de teatro, muitas vezes a partir da representação de acontecimentos e situações do país – como mediante núcleos de cultura popular, círculos de leitura, alfabetização de adultos, objetivando a conscientização das camadas populares.

Além dessas iniciativas da sociedade civil, no início da década de 60, o poder público favoreceu alguns programas:

Em 1962 e em 1963 foram lançados, respectivamente, como iniciativa do governo federal, dois programas destinados à educação de jovens e adultos: Mobilização Nacional contra o Analfabetismo – MNCA – que tinha como objetivo reunir os serviços das diversas campanhas em andamento; e o Programa de Emergência – que tinha como objetivo ampliar e melhorar o ensino elementar infantil e a educação de adultos (SALES e MELLO, 2006, p. 106).

Observa-se, nos movimentos na região Nordeste do país, a participação ativa de Paulo Freire que, sensibilizado com as questões que permeiam a população pobre, “reconhece a existência de opressores e oprimidos, portanto, das classes sociais, e se posiciona claramente a favor da transformação das condições de existência dos excluídos de qualquer poder econômico, social e político que explora e oprime” (MARTINS, 2005, p. 34).

É também nesse período que o educador assume o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife e a cadeira de professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, hoje Universidade Federal do Pernambuco – UFPE. À frente desse cargo e de outros que veio a ocupar posteriormente, tinha como princípio fundamental

[..] que o educando saiba que cultura é o resultado da intervenção dos homens no mundo e que todos, inclusive os excluídos, podem fazer cultura; que cultura é o resultado do trabalho, da aquisição da experiência humana ou do acréscimo que o homem faz ao mundo. Porém, dependendo da atividade cultural dos homens, tanto pode humanizar como desumanizar (MARTINS, 2005, p. 25).

Ainda na região Nordeste do país, durante os anos de 1961 e 1962, Paulo Freire desenvolveu as primeiras experiências de alfabetização de adultos nos municípios de Angicos e Mossoró, ambos localizados no Rio Grande do Norte. Nessas experiências, utilizava o método de alfabetização hoje conhecido como “Método Paulo Freire”, o primeiro (cf. MARTINS, 2005, p. 20) a ser sistematizado especificamente para a educação de jovens e adultos, na perspectiva de que não é válido “ensiná-los com o mesmo método de alfabetização das crianças”. Foi com esse método que, em Angicos, por exemplo, alfabetizou trezentos trabalhadores rurais em apenas 45 dias.

[O método Paulo Freire] se constitui de três momentos: a investigação temática, que consiste na busca, pelos participantes do ato educativo, do universo vocabular do aluno e da sociedade onde vive; a tematização, que é a codificação e decodificação desses temas, tomando como fim a apreensão crítica dos fatos em que nos envolvemos; e, por último, a problematização, na qual se busca decodificar a situação existencial codificada, partindo para uma possível transformação do contexto comunitário.

Sobre esse tão interessante quanto eficaz método, faz-se necessário esclarecer um equívoco que comumente se comete: o que Paulo Freire desenvolveu não foi um programa de politização, “era e continua sendo o da leitura da palavra dialeticamente lendo o mundo, o que traduz, em última instância, a sua politicidade.” (FREIRE, A, 2005, p. 191).

Já em 1963, utilizando dos mesmos procedimentos de Angicos e Mossoró para alfabetizar, Paulo Freire desenvolveu um trabalho com adultos no Gama, no Distrito Federal. É também nesse ano que publica a obra *Alfabetização e conscientização*. Essas experiências, acompanhadas pelos sucessos nos resultados, lhe renderam, em 1964, um convite: coordenar, no governo de João Goulart, o *Plano Nacional de Alfabetização-PNA*. Sobre isso, afirma Torres (2002, p. 29):

O “método Freire”, surgido e ensaiado inicialmente no Nordeste brasileiro, foi bem-aceito e difundiu-se rapidamente no país, sob os auspícios do governo populista de João Goulart. Precisamente em abril de 1964, quando se deu o golpe de Estado, estava para se iniciar uma campanha de alfabetização em escala nacional, sendo Freire então o coordenador do Plano Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação .

O PNA, que tinha como objetivo alfabetizar, conscientizar e politizar cinco milhões de adultos em dois anos, foi extinto em abril do mesmo ano juntamente com os demais movimentos e campanhas originados nos anos 60. Com o golpe de 1964, saíram de cena as iniciativas populares que pensavam a EJA como instrumento de conscientização e transformação da sociedade, assim como seus idealizadores, dentre eles Paulo Freire:

[Após] ser encarcerado duas vezes, a embaixada da Bolívia foi a única que o aceitou como refugiado político, contratando-o como consultor educacional para o Ministério da Educação. No entanto, antes de completar um mês em La Paz, ocorreu um golpe de Estado naquele país, obrigando-o a buscar refúgio no Chile (MARTINS, 2005, p. 21).

No Chile, Paulo Freire teve experiência no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA); atuou na reformulação do Plano de Educação e Massa do Chile, além de exercer a docência na Universidade Católica de Santiago. Em meio a atividades dessa natureza, publicou a obra intitulada *Educação como prática da liberdade*, em 1967. Nessa obra – concluída na prisão e publicada no exílio – Paulo Freire trata das idéias e da prática desenvolvida por ele, no terreno da alfabetização de adultos, desde o ano de 1961 (TORRES, 2002, p. 28-29).

A partir de abril de 1964, a educação no Brasil teve reforçada a visão utilitarista da escola, quando o governo do Regime Militar adotou um conceito funcional de alfabetização, ou seja, aprender a ler e a escrever para ser útil ao mercado capitalista de trabalho, idéia não compartilhada pelos movimentos dos primeiros anos da década de 60.

Nesse período, os brasileiros presenciaram uma triste realidade. A forma autoritária de governar deixou marcas profundas em todas as dimensões da sociedade, como política, economia, educação, entre outras, acarretando sérios prejuízos em todos esses setores, afetando principalmente as classes dominadas. Os governantes direcionaram seus poderes para beneficiar a elite, dando ênfase ao capital estrangeiro e à condução para implantação de empresas multinacionais no país, enfraquecendo o desenvolvimento nacional.

Com isso, as camadas populares só tinham a perder: a pobreza aumentou cada vez mais, com o crescimento das cidades e o êxodo rural, em que as pessoas se deslocavam do campo para os grandes centros à procura de trabalho. Esse processo gerou mais exploração, pois os operários ganhavam pouco e tinham uma extensa jornada de trabalho.

Na educação, esse foi um momento também de transição. As mudanças ocorreram de tal forma que os críticos educacionais tiveram que atuar de forma oculta, porque a perseguição era inevitável. As pessoas eram exploradas e não tinham o direito de desenvolver um espírito crítico diante das situações, pois quem ousasse reivindicar seus direitos seria exilado, a exemplo do próprio Paulo Freire anteriormente citado.

Depois do Golpe Militar de 1964, foram extintos vários movimentos educacionais, como os Centros Populares de Cultura (CPCs) e o Movimento de Cultura Popular (MCP). A possibilidade de qualquer manifestação era uma ameaça para os governantes, pois despertava o espírito crítico dos alunos, incitando-os a questionar o regime autoritário.

Dos movimentos existentes, o único que permaneceu ativo foi o Movimento de Educação de Base (MEB), mas com algumas alterações. O MEB continuou realizando ações voltadas para a educação de adultos e para a retomada e expansão da Cruzada ABC, em 1966. “A existência do analfabetismo continuou a desafiar o orgulho do país, que na visão dos donos do poder, deveria se tornar uma potência” (MARTINS, 2005, p. 90).

Enquanto isso, ainda no exílio, Paulo Freire é convidado tanto para trabalhar na Universidade de Havard, nos Estados Unidos, quanto no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra-Suíça. Faz inicialmente opção por Harvard, onde permanece por dez meses; logo depois, muda-se para Genebra; lá trabalha como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. No mesmo ano de 1970, publica o livro *Pedagogia do Oprimido*, que o projetou e o consagrou no campo educacional. Fazendo um contraponto entre o que ele denomina de educação bancária e educação progressista, “atribui à educação a possibilidade de contribuir e transformar a realidade social, na medida em que acredita na capacidade das pessoas para resistirem e se oporem aos processos de dominação” (MARTINS, 2005, p. 30). Sobre esse momento da vida de Paulo Freire, Martins (2005, p. 21) resume da seguinte forma:

Em 1967, foi aos Estados Unidos como conferencista de seminários promovidos nas universidades de vários Estados. Em 1969, recebeu o convite para lecionar por dois anos na Universidade de Havard, em Massachusets. Alguns dias depois, também recebeu convite do Conselho Mundial das Igrejas de Genebra (Suíça), organização que desempenha uma importante atuação no processo de libertação dos novos países africanos, no qual se tornou consultor.

Em 1967, a ditadura impediu a atuação da UNE (União Nacional dos Estudantes), alegando que estudante deveria estudar e não se envolver em questões políticas. Os jovens teriam que obedecer às regras impostas pelo Regime, sem nenhum direito de reivindicação. Foi esse também o momento em que se incluiu no currículo escolar a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), no ano de 1969, de caráter obrigatório em todo o ensino, grau e modalidade, mais tarde substituída por Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Essas disciplinas vinham carregadas de um discurso ideológico e manipulador, segundo o qual todos teriam que respeitar e amar a pátria, o que também significava que não se deveria

questionar o sistema político vigente à época. Foi ainda nesse momento histórico que se excluiu do currículo a disciplina Filosofia e que a carga horária de Geografia e História foi diminuída. Acreditava-se, com isso, reduzir o senso crítico dos educandos.

No ano de 1964, foi introduzida no Brasil a tendência tecnicista, prejudicando o funcionamento das escolas, especialmente as públicas, com a excessiva burocratização do ensino. Os métodos utilizados eram compostos por várias técnicas e instrumentos, como programas e máquinas de ensinar, entre outros.

Com esse modelo de educação, a classe dominante garantia seu *status*, pois fazia da educação um instrumento valioso para instruir seus trabalhadores e conseguir deles o preparo profissional desejado, obtendo, assim, cada vez mais lucro. Apesar da imposição, essa tendência não chegou a ter muito alcance no setor educacional, porque muitos educadores permaneciam desenvolvendo um trabalho voltado para a Pedagogia Tradicional ou para a idéia escolanovista. Houve, na verdade, uma grande mistura dessas tendências – muitos professores praticavam todas ao mesmo tempo, a fim de atenderem aos procedimentos burocráticos da época.

Quando os tecnocratas⁹ e militares¹⁰, estes impuseram as Leis 5540/68 e 5692/71, implantaram um projeto de educação de forma autoritária e vertical. Atrelando o sistema educacional ao modelo econômico, fizeram muitas reformas em todos os níveis de ensino. Na universidade, por exemplo, os professores-titulares das disciplinas perdiam suas cadeiras e reitores e diretores eram indicados, conforme comenta Aranha (1996, p. 214):

A nomeação de reitores e diretores de unidade dispensa a exigência de pessoas ligadas ao corpo docente universitário, bastando possuir alto tirocínio da vida pública ou empresarial. Como convém a uma reforma em que o viés tecnológico se sobrepõe ao pedagógico.

⁹ Estadistas que exerceram as funções com base em estudo técnico teórico, sem levar em consideração o fator humano.

¹⁰ Autoridades que assumiram o controle político do Brasil no período de 1964-1985, membros das Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica), a exemplo do Presidente Marechal Artur da Costa e Silva (1967-1969).

O Ensino Fundamental e o Médio também foram reestruturados, ampliando sua carga horária, aumentando a duração da escolaridade, que passou de quatro para oito anos (1ª a 8ª série). Com objetivo de superar a escola secundária, criou-se a escola única profissionalizante; o aluno, ao concluir o 2º grau, deveria estar habilitado para atuar no mercado de trabalho. A escola Normal, destinada à formação de professores, desativada com a nova proposta de Habilitação Magistério, perdeu toda sua característica, já que agora a proposta apresentava-se de forma fragmentada, esvaziada de conteúdo, com uma preparação pedagógica completamente deficiente.

Enquanto isso acontecia no Brasil, Paulo Freire produzia e contribuía para a educação de pessoas jovens e adultas em diferentes regiões do mundo. Tendo fundado, com um grupo de brasileiros, o Instituto de Ação Cultural (IDAC), no período de 1975 a 1977, contribuiu para o desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização da Guiné-Bissau.

No Brasil, a fim de diminuir o índice de analfabetos, mas mantendo a mesma visão funcional da educação, foi criado, em 1971, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL¹¹. O MOBRAL propagandeou muito mais que realizou, pois, em 19 anos, pouco contribuiu para diminuir o índice de analfabetismo total do país – somente 8%. O projeto alegava fazer uso do Método Paulo Freire, mas o fazia de forma limitada, sem sucesso no desenvolvimento do problema, porque as pessoas continuavam analfabetas. Só que agora eram analfabetas funcionais, ou seja: não sabiam ler e escrever de forma satisfatória.

Essas reformas não trouxeram grandes avanços para a educação: a estrutura do sistema educacional era precária, os professores não tinham especialização para preparar os alunos nos cursos profissionalizantes; as oficinas, laboratórios e materiais não atendiam às necessidades dos cursos. Consequentemente, as pessoas lançadas no mercado de trabalho

¹¹ O MOBRAL tinha a finalidade de alfabetizar pessoas com 15 anos ou mais de idade com pouca ou nenhuma escolaridade, se tornando o executor de um serviço de alfabetização em grande escala, abrangendo todos os municípios brasileiros.

atuavam como operários desqualificados, recebendo salários de baixo nível; somente os empresários usufruíram cada vez mais dessa situação, favorecendo então a dependência dos países desenvolvidos.

Também em 1971 registrou-se a inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5692), de um capítulo dedicado ao ensino supletivo. De certa maneira, as duas iniciativas que marcaram a história da EJA no início da década de 70 do século XX se complementavam, já que, enquanto o MOBRAL, inicialmente, estava voltado para *alfabetizar* pessoas com 15 anos ou mais de idade, o ensino supletivo estava destinado a recuperar o atraso na escolaridade de jovens e adultos.

No período de 1975 a 1978, Paulo Freire trabalhou em São Tomé e Príncipe como educador militante da causa da libertação dos oprimidos e publicou, em 1976, o livro *Ação Cultural para a liberdade* e, em 1977, *Cartas a Guiné Bissau. Registros de uma experiência em processo*.

Em 1979, o então presidente da República, no Brasil, sanciona a lei que concede anistia aos exilados políticos e, depois de 16 anos no exílio, em 1980, Paulo Freire volta ao Brasil, marcando assim nova etapa na sua vida, na qual era preciso, segundo suas palavras, “reaprender o Brasil”.

No início da década de 1980, com o enfraquecimento do Regime Militar, a educação começou a ser reestruturada, dando início ao desenvolvimento de um sistema mais democrático. Ressurgiram os movimentos populares e estudantis, dessa vez, de forma mais contundente. O fortalecimento de uma reflexão política e social também ganhou destaque nesse período.

Idéias como as de Paulo Freire influenciam esses movimentos, já que elas

Denunciam as injustiças intrínsecas do sistema capitalista e sua insensibilidade absoluta com relação à dimensão ética da existência (vocação ontológica e histórica de humanizar-se – do *ser mais homens e mulheres*) na qual todos tenham direitos de ser sujeito e de viver numa sociedade digna, democrática e justa (MARTINS, 2005, p. 28. *Grifos no original*).

Após duas décadas de ação militar, o cargo de Presidente da República foi ocupado por um civil¹², delineando uma nova etapa da história do país, marcada pelo processo de abertura política e pelo discurso da redemocratização. Como já mencionado, a partir desse período reapareceram setores representativos da sociedade civil, como os professores que começaram a externalizar uma consciência política, encaminhando-se para o fortalecimento da classe, unindo-se para reivindicar a valorização da carreira, salários mais dignos e recuperação das escolas públicas.

As ações que estavam ligadas à EJA, até então, restringiam-se basicamente à Fundação MOBRAL e ao Ensino Supletivo. Estas, apesar de criadas durante o Regime Militar, não ficaram vinculadas à Fundação Educar, órgão de apoio técnico e financeiro das ações governamentais e da sociedade civil que a ela se conveniavam.

A Fundação Educar não era apenas um órgão executor de programas, como acontecia com a Fundação MOBRAL. Em 1986, um ano após a sua criação, realizou alterações nos programas até então desenvolvidos pela Fundação MOBRAL.

Passou a implementar o Programa de Educação Básica (PEB) em lugar dos Programas de Alfabetização Funcional (PAF) e a Educação Integrada (PEI), distinguindo-se administrativa e pedagogicamente [...] de órgão executor e gestor, a Fundação Educar definiu-se como órgão fomentador, estabelecendo-se uma margem de relativa autonomia dos órgãos e entidades conveniadas na concepção, planejamento e execução dos projetos (SOUZA, 1999, p. 38).

¹² A chamada Nova República teve o seu primeiro governo civil eleito pelo voto dos parlamentares, o presidente Tancredo Neves que, no entanto, não chegou a governar o país, devido à sua morte. Por imposição do grupo aliança, em seu lugar, assumiu o vice-presidente, José Sarney, que governou o país de 15 de março de 1985 a 14 de março de 1990.

Com isso, abriu-se a possibilidade de novos tipos de convênio, o que acabou por permitir a implementação de programas experimentais nos estados, objetivando atender a uma clientela de jovens e adultos, com cursos de alfabetização e supletivos de 1ª a 4ª séries. Essa abertura permitiu uma flexibilização do atendimento a jovens e adultos, uma vez que diversas propostas foram encaminhadas e operacionalizadas pelos governos estaduais. Por outro lado, entretanto, acabou “conduzindo para a fragmentação dos programas destinados ao ensino Supletivo nos anos 90” (SOUZA, 1999, p. 33).

Na realidade, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais não tinham clareza quanto ao que se refere à aplicação dos recursos destinados a essa clientela, à especificidade desse atendimento e à superação das propostas imediatistas de campanhas de erradicação do analfabetismo.

Em 1989, Paulo Freire assume a Secretaria de Educação do Município de São Paulo e, dentre várias ações que desenvolve, propõe e implementa o Movimento de Alfabetização do Município de São Paulo – MOVA SP, o qual, posteriormente, foi implantado em outras cidades do interior paulista, assim como em cidades de outros estados da Federação. Sobre esse momento, afirma Martins (2005, p. 21-22):

Paulo Freire foi [...] secretário da Educação do Município de São Paulo, em 1989, após a eleição de Luiza Erundina, do Partido dos trabalhadores (PT), para prefeita de São Paulo. Seu trabalho como secretário da educação buscou ser coerente com as idéias para “mudar a cara da escola”. Ele objetivou criar as condições necessárias para a melhoria da “escola pública popular” (reformando-as) e do currículo escolar, a fim de adequá-los às crianças, além de capacitar os professores com formação continuada.

A partir de maio de 1991, quando Paulo Freire se afasta Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, além de continuar dando assessoria ao novo secretário e ao MOVA, passa a ministrar aulas na PUC-SP e na USP e, em 1992, publica o livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*.

Voltando para a esfera federal, mesmo com iniciativas de mudanças no campo da EJA citadas acima, o descaso com que foram tratadas questões ligadas à educação de jovens e adultos, logo após Sarney ter assumido a Presidência da República, permaneceu:

A Subsecretaria de Ensino Supletivo, que desde 1979 ocupara uma posição de destaque no interior da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS), foi sumariamente extinta e, pelos três anos seguintes, o MEC deixou de ser um órgão responsável pela coordenação de ações neste campo educacional. Somente em 1989, após a promulgação da nova Constituição, o ensino supletivo retornaria ao organograma do MEC, como uma instância hierarquicamente inferior, a Coordenação de Ensino Supletivo (COES), cujo funcionamento foi limitado por condições bastante adversas: o setor não dispunha de espaço físico nem autonomia financeira, os arquivos do passado haviam se perdido, a equipe era reduzida e a chefia não recebia o adicional usualmente atribuído ao exercício de função dessa natureza (DI PIERRO, 2000, p. 53).

Em se tratando de educação, um marco fundamental desse governo foi a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia no final do mandato de Sarney, mais precisamente em março de 1990, quando Fernando Collor de Mello assumiu o governo do Brasil. Os resultados dessa conferência foram sistematizados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Segundo Vieira (1998, p. 50), essa Declaração estabelecia o compromisso de satisfazer às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Dentre os grandes objetivos que orientavam o documento, estavam a redução do percentual de analfabetismo adulto à metade dos níveis existentes até o ano 2000 (o que na prática não ocorreu) e o aumento da aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores requeridos para melhoria de vida e desenvolvimento sustentável para indivíduos e famílias¹³. Porém,

¹³ Para maiores informações, ver Vieira, 1998, p.51.

O Brasil fez uma interpretação própria dos compromissos firmados internacionalmente. Se, de um lado, priorizou “*ensino fundamental para crianças*”, de outro, secundarizou a questão da “*alfabetização e educação continuada não-formal para jovens e adultos*”, nos termos sugeridos pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (VIEIRA, 1998, p. 51).

Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente da república eleito pelo voto direto após o fim da ditadura militar. O primeiro ano do governo Collor foi marcado por “intensa movimentação no cenário [educacional] mundial. Além da realização da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em março, 1990 fora escolhido como Ano Internacional da Alfabetização” (VIEIRA, 1998, p. 59 – *grifos no original*).

Como resposta ao Ano Internacional da Alfabetização, proclamado pela ONU, o governo federal criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em substituição à Fundação Educar¹⁴, uma vez que esta havia sido extinta, por medida provisória, no primeiro dia de governo do então presidente, sob a justificativa de diminuição da máquina administrativa, ajuste das contas públicas e controle da inflação¹⁵.

A proposta do governo federal para atender à demanda dos jovens e adultos que necessitavam de escolaridade estava pautada num “direcionamento pleno das prioridades de política educacional para a ‘*alfabetização e cidadania*’, compreendidas numa perspectiva de universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo de crianças, jovens e adultos” (VIEIRA, 1998, p. 63). Mas o PNAC não se efetivou como órgão nacional de EJA e foi extinto em 1991. “É importante enfatizar que, após o fechamento da Fundação Educar e do PNAC, houve um esvaziamento das ações federais no campo da EJA, o que tem levado municípios, setores da sociedade e empresas a assumirem a responsabilidade por esse tipo de ensino” (MARTINS, 2005, p. 91).

¹⁴ Essa extinção implicou “na perda de um instrumento pelo qual se poderia implementar as disposições constitucionais de escolarização de jovens e adultos” (SOUZA, 1999, p. 40).

¹⁵ Para maiores informações, consultar Di Pierro, 2000, p. 85.

Quanto ao ensino supletivo¹⁶, a reformulação administrativa do MEC, no início do ano de 1990, acabou por lhe dar um lugar de privilégio. Porém, na prática “o ensino supletivo só voltaria a ter alguma relevância no MEC após o afastamento do Presidente Collor, na gestão do Ministro Hingel” (DI PIERRO, 2000, p. 102).

Nomeado Ministro da Educação pelo então presidente Itamar Franco¹⁷, Murilo Hingel, ao contrário de seus antecessores,

acredita na universidade pública, posiciona-se contra o ensino pago nas instituições superiores públicas, não busca a polêmica com os proprietários de escolas privadas através do controle de mensalidades, preocupa-se com a educação das crianças pequenas e com a valorização do professor (VIEIRA, 1998, p. 77).

Como ação dessa gestão, em 1993, foi elaborado o *Plano Decenal de Educação para Todos* e realizada, em 1994, a *Conferência Nacional de Educação para Todos*. O *Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003* – se desdobra em planos educacionais, elaborados por Estados e Municípios, e reconhece o direito e a demanda por EJA, bem como a obrigação do Estado em oferecê-la. Infelizmente,

Do rico processo vivido no governo Itamar ficaram apenas os registros – os textos que impedem a memória de se perder. Mais do que simples memória do vivido, apresentam-se como matéria para a análise da “*continuidade descontínua*” da política educacional brasileira. Uma administração se encerra e com ela são engavetados projetos, idéias e planos para o futuro. Tudo está sempre começando outra vez (VIEIRA, 1998, p. 89).

¹⁶ Para maiores informações, consultar Di Pierro, 2000, p. 101-102.

¹⁷ Itamar Franco governou o país até 31 de dezembro de 1994, após a deposição de Collor pelo processo de *Impeachment*.

Algumas iniciativas começadas no governo de Itamar Franco, entretanto, foram continuadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC¹⁸, sobretudo no campo econômico. O projeto político-educacional do governo FHC tinha como foco central a educação básica, privilegiando medidas de acesso – proposta de estabelecimento de *conteúdos curriculares básicos*, formação de professores, avaliação – visando padrões de aprendizagem nacional, além de materiais e equipamentos escolares. Porém, sem perder de vista a política de restrição de gastos públicos, transferia para as demais esferas de governo, assim como para a sociedade civil organizada, responsabilidades que deveriam ser exclusivamente do poder público.

No campo da EJA, ainda no seu primeiro mandato, três foram os programas federais¹⁹ concebidos e iniciados: Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) – concebido em 1995 e implantado em 1996; Programa Alfabetização Solidária (PAS) – concebido em 1996 e implantado a partir de 1997; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – concebido em 1998 e implantado a partir de 1999. Esses programas

[..] guardam entre si três traços comuns: nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação; todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa; destinam-se a populações de baixa renda e escolaridade (DI PIERRO, 2000, p. 206).

O PLANFOR é um programa voltado para a qualificação profissional da população economicamente ativa, servindo de mecanismo de formação complementar e não tem a intenção de substituir a educação básica.

¹⁸ Fernando Henrique Cardoso foi eleito em 1994 e, reeleito em 1998; governou o país de janeiro de 1995 a dezembro de 2002.

¹⁹ Para maiores informações sobre esses programas, consultar Di Pierro, 2000, p. 206-258.

O PAS, por meio de cursos de cinco meses, tem o objetivo de promover a alfabetização inicial. O PRONERA, além de ter como atividade principal a alfabetização de trabalhadores rurais assentados, projeto a ser executado em um ano de atividades, tem ações voltadas para o ensino fundamental e qualificação técnico-profissional, com vistas a ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores assentados da reforma agrária.

Foi durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, foi finalmente aprovada, após anos de tramitação. Na seção da LDB que trata da EJA,

a principal incoerência ou ambigüidade apontada pelos críticos refere-se à retomada do adjetivo “supletivo” [...] deixando margem à admissão de um subsistema paralelo de ensino, quando as disposições gerais do capítulo da educação básica deixam claro existir um único sistema de educação escolar, todo ele dotado de flexibilidade para incorporar múltiplas formas de organização escolar, inclusive modalidades aceleradas, e acessível independentemente de comprovação de escolaridade anterior, mediante avaliação de conhecimentos adquiridos por meios informais. Além disso, o Parágrafo 2º do Artigo 1º da LDB vincula toda a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (DI PIERRO, 2000, p. 113-114).

Essa nova Lei, expressão clara das intenções políticas e econômicas desse governo, foi aprovada

sob as ações de reforma do Estado, contenção dos gastos sociais, priorização do ensino fundamental regular e uma atitude negativa por parte do Estado quanto à criação de condições favoráveis para o jovem e adulto educarem-se. Por exemplo [dentre outras questões]:

- O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) deixou de lado a EJA ao não considerar o Ensino Supletivo no cômputo dos alunos nas redes de ensino fundamental nos Estados e Municípios (SOUZA, 1999, p. 41).

Como justificativa para essa atitude de exclusão foi alegado que:

A expansão poderia levar a uma corrida na criação de cursos sem a observância dos critérios técnico-pedagógicos comprometendo a qualidade, pois o MEC não disporia de dados confiáveis que garantissem a fidedigna contabilização do aluno. Contudo, é amenizado o impacto da medida ao se estabelecer que os recursos do FUNDEF poderiam ser usados com o Ensino Supletivo, mas não seria permitido considerá-lo na contagem do número de alunos a serem beneficiados pelo Fundo (SOUZA, 1999, p. 41 – *grifos no original*).

Durante o governo FHC, essa não foi a única atitude de desvalorização e desconsideração com a EJA. Um outro fato relevante diz respeito ao veto do Presidente ao projeto-lei do Programa Empresarial de Alfabetização de Adultos²⁰, aprovado anteriormente pelo Congresso Nacional.

De forma geral, durante a gestão de FHC, tanto no primeiro quanto no segundo mandato, a EJA foi tratada de forma parcial, não estando entre as prioridades, uma vez que estas estavam voltadas para o ensino fundamental *regular*²¹.

Em janeiro de 2003, Luís Inácio Lula da Silva – Lula – assumiu a presidência da república. Foi um momento importante, pois estava na direção do poder público federal, pela primeira vez na história, um governo representativo dos partidos políticos de esquerda do país. Inicialmente, não se observaram avanços significativos quanto aos projetos e políticas voltadas para a EJA, mas sim uma continuidade das propostas já existentes no governo anterior.

Conforme Martins (2005, p. 92, n/r), em janeiro de 2003, como uma das metas mais ousadas no governo Lula, foi lançado o programa Brasil Alfabetizado. Tratava-se de mais uma campanha de alfabetização que atuaria mediante convênios/parcerias com instituições alfabetizadoras de jovens e adultos, com a pretensão de alfabetizar 20 milhões de jovens e

²⁰ Esse Programa previa abertura obrigatória de salas de alfabetização nas empresas e órgãos públicos que tivessem mais de 100 analfabetos. Para maiores informações, consultar Souza, 1999, p. 49.

²¹ É pertinente grifar o **regular** para chamar atenção para o fato de que a EJA também deveria ser considerada como ensino fundamental e, se assim o fosse, essa modalidade de ensino seria enquadrada nas vantagens da Lei.

adultos nos quatro anos correspondentes ao período de seu mandato: sendo 3 milhões de pessoas em 2003, 6 milhões em 2004, 6 milhões em 2005 e 5 milhões em 2006.

Também como campanha de alfabetização de jovens e adultos, tiveram continuidade as atividades iniciadas em 1997 pelo Programa Alfabetização Solidária, vinculado à ONG Ação Solidária. Esta, para continuar contando com o apoio do governo federal, precisou reestruturar as turmas de alfabetização, de modo a incorporar os princípios orientadores de implantação das salas de alfabetização, conforme previsto no Programa Brasil Alfabetizado.

A ausência de “uma fonte permanente de recursos financeiros, técnicos e pedagógicos para viabilizar, de forma consistente, a educação de jovens e adultos” (MARTINS, 2005, p. 92) se estendeu por quase todo o mandato de Lula quando, em julho de 2006, foi aprovada a lei do FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, contemplando, dentre outras modalidades de ensino, a educação de pessoas jovens e adultas.

Além do FUNDEB, também foi observada uma reestruturação no programa do PRONERA. Até 2002, o enfoque dos trabalhos desse programa estavam concentrados basicamente em: alfabetizar as pessoas jovens e adultas que não dominavam a escrita, a leitura e as operações matemáticas básicas; capacitar os alfabetizadores e coordenadores que iriam atuar no programa; escolarizar, especialmente no Seguimento II do ensino fundamental (maior), aqueles que atuavam como alfabetizadores mas não possuíam o grau de ensino fundamental concluído. Até então, poucas eram as iniciativas de ensino médio profissionalizante (formação de professores no curso normal e de técnicos nas áreas de reforma agrária). Atualmente, além de todas as ações já em desenvolvimento, cada vez mais intensifica-se, via PRONERA, a continuidade da escolarização de jovens e adultos desde a alfabetização, passando pelo ensino fundamental, ensino médio até o ensino superior – tanto para graduação como para pós-graduação (especialização).

Além do Projeto Brasil Alfabetizado e do PRONERA, ainda há, conforme observado no *site* do MEC – o *Programa Fazendo Escola*. Assim como o PRONERA, esse Programa também teve suas origens no governo FHC quando, sob nome *Recomeço*, previa um apoio financeiro nos exercícios de 2001 e 2002 para quatorze estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil, além de municípios brasileiros de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – menor ou igual a 0,500. O programa atualmente visa a ampliação do atendimento da EJA pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, contribuindo para enfrentar o analfabetismo em bolsões de pobreza do país e buscando amenizar as carências sócio-educacionais.

Sendo assim, no governo Lula, pode-se observar uma continuidade em Programas e Projetos voltados para EJA que, embora implementados em gestões anteriores, estão agora revestidos de uma nova roupagem, buscando ampliar os atendimentos anteriormente prestados, além de constituir um passo importante no sentido de garantir a incorporação dessa modalidade de ensino na contabilidade dos recursos destinados à educação pública no país.

Mesmo assim, a realidade nacional tem deixado cada vez mais clara a necessidade de uma política permanente de EJA que não se limite apenas à superação do chamado analfabetismo. Além de pessoas que lêem e escrevem, o mundo, cada vez mais, exige pessoas que pensem os processos de mudança, que sejam sujeitos críticos de sua aprendizagem e não apenas objetos. Mais do que pessoas especializadas, tecnicamente treinadas para responder às exigências deste mundo globalizado, é necessária uma educação que resgate nos indivíduos o direito de ser agente de sua história, ultrapassando os limites de uma visão de leitura como codificação e decodificação.

O histórico sobre questões da EJA no Brasil é também perpassado pela própria história das leis que regem a educação no país. Assim, faz-se necessário realizar um levantamento das implicações que tais normas trazem à educação de pessoas jovens e adultas.

1.2. Breve histórico das leis que regem a educação no Brasil e a EJA

Desde a primeira Constituição Nacional, datada de 1824, ainda durante o Império, foi declarada a intenção de oferecimento gratuito da instrução primária no Brasil. Essa declaração ficou registrada no artigo 179 da Carta, a qual, “em seu inciso n, estabelece a *instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos*”, o que, na prática, não se efetivou nem mesmo após a criação da Lei Imperial, datada de 15 de outubro de 1827, que “regulava a criação de escolas de ‘primeiras letras’ em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do país” (CURY, HORTA, FÁVERO, 1996, p. 7).

Com o Ato Adicional da lei imperial de 1834, a garantia da instrução primária gratuita tornou-se dever das províncias, o que demonstra como a educação do povo brasileiro, desde seus primórdios, sempre foi “*considerada de menor importância pela elite governante*” (CURY, HORTA, FÁVERO, 1996, p. 7).

A Constituição de 1891, importante por criar o presidencialismo no Brasil e estabelecer o sistema federativo, segundo Venâncio Filho (1996, p. 116), “foi muito tímida e cautelosa em matéria de educação, não incorporando idéias e princípios que a doutrina política e educacional já discutia então”. De fato, tanto na Constituição de 1824 como na de 1891, a educação rural, a educação de jovens e adultos, bem como de diversos seguimentos da população²² – os negros, os caboclos e índios, as mulheres, os religiosos e os analfabetos de modo geral sequer foram mencionados.

Porém, a revisão constitucional de 1926 pôs em evidência a questão do ensino público primário gratuito²³. Espelhando-se em países que se preocupavam com a instrução popular – como Alemanha, Estados Unidos, Itália – visando uma escola única para todos, a educação foi intensamente debatida, graças às intervenções de deputados aliados aos postulados das organizações civis (Associação Brasileira de Educação – ABE, Igreja Católica, Ligas

²² Para maiores informações consultar Cury, 1996, p. 73-76.

²³ Para maiores conhecimentos, consultar Cury, Horta, Fávero, 1996, p. 6 -10 e Cury, 1996, p. 87 -99.

Nacionalistas e das próprias Conferências Nacionais de Educação). Havia, então, uma preocupação com a correlação ensino/nacionalidade/progresso; discursos que questionavam o analfabetismo e defendiam a obrigatoriedade da instrução primária em todo o território do país, a multiplicação das escolas, a preparação de bons professores para atender o povo, dentre outros, exigiam do Estado uma posição explícita e constitucional quanto à promoção da educação primária para todos.

Embora se considere esse um momento importante para o debate acerca da educação, observa-se que, na realidade, essas questões se deram por uma necessidade político-econômica imposta como consequência do processo de industrialização, instaurado após o final da primeira Guerra Mundial:

A verdadeira face do regional brasileiro se via às voltas com o (re)conhecimento do negro, do caboclo e do homem do campo. [...] Faz sentido, pois, a defesa da escola única, universal, pois o mercado tendia à homogeneização (sem que isto significasse o desaparecimento do Heterogêneo) no processo de produção a partir de centros urbanos já bem enucleados pela industrialização (CURY, 1996, p. 87).

Inúmeras reformas educacionais na década de 20 do século passado se deram a partir da intensa discussão acerca da educação popular gratuita. Nos anos 30 do mesmo século, as críticas se deram à escola já existente,

que se caracterizava [...] pela seletividade social do grupo a que se dirigia, pela formação educacional de tipo apenas propedêutico, por conteúdos pedagógicos de caráter formalista, pela separação entre o ensino e as atividades humanas (ROCHA, 1996, p. 122).

Ao contrário da escola descrita acima, o posicionamento renovador – inclusive descrito no Manifesto dos Pioneiros de 1932 – propunha uma escola pública única, capaz de respaldar a diversidade educacional e de superar a seletividade social, promovendo a

sociabilidade do homem sem deixar de considerar suas características individuais e sua formação enquanto ser social.

Os principais temas educacionais tratados naquele momento podem ser assim enunciados: “1. a participação da União em todos os ramos e níveis de ensino; 2. o direito à educação; 3. a ação supletiva da união aos estados e municípios; 4. a aplicação dos recursos públicos em educação; 5. o ensino religioso” (ROCHA, 1996, p. 122). Este Manifesto dos Pioneiros poderia significar uma vitória a ser referendada pela Constituição de 1934, principalmente quanto aos aspectos do direito universal à educação básica, mas acabou ficando comprometido pela representação católica no processo constitucional e nos meios de provê-lo²⁴.

Como consequência desses debates, a Constituição de 1934 tornou o ensino público e obrigatório competência do Estado, cabendo a ele traçar diretrizes para a educação nacional e prover o ensino onde não houvesse recursos e iniciativas suficientes²⁵.

Segundo Cury, Horta, Fávero (1996, p. 12) e Rocha (1996, p. 126), em 1934, pela primeira vez na história das Constituições Nacionais do Brasil, declara-se:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos [...] é como se a obrigatoriedade de enviar e manter os filhos em escolas fosse competência exclusiva da família, tendo como contrapartida a gratuidade assegurada pelos poderes públicos (CURY, HORTA, FÁVERO, 1996, p. 6 -7. Grifo no original).

A Constituição de 1937 ressalta a importância da educação no contexto da indústria nascente, já que a exigência do momento passa a ser a mão-de-obra qualificada para esse novo mercado. Dessa forma, são mantidos os princípios de gratuidade e obrigatoriedade,

²⁴ Para maiores informações, consultar Rocha (1996, p. 125-126).

²⁵ Para isso, o Conselho Nacional de Educação, criado em abril de 1931, que tinha caráter apenas consultivo, passa, naquele momento, a assumir a função de elaborar o Plano Nacional de Educação, passando a ser órgão executivo e técnico do Ministério da Educação. Para maiores informações, consultar Horta (1996, p. 139-145).

principalmente para a freqüência no ensino básico. Porém, o texto legal não apresenta proposições para a EJA, mesmo porque a política a ser implementada nesse novo contexto é a do êxodo rural, uma vez que o processo de industrialização se firma nos grandes centros urbanos do país, e a maior demanda por educação para jovens e adultos se dá no campo.

Na Constituição de 1946, “um capítulo sobre Educação ficou consagrado em bases constitucionais que irá se repetir, sucessivamente em todas as constituintes até na conflitante e detalhista Constituição de 1988” (BOAVENTURA, 1996, p. 194). Naquele momento, apesar dos debates girarem principalmente em torno da questão do ensino religioso, comentadores da Carta de 1946 reservaram espaço para a educação e a definiram “pioneiramente, como direito público subjetivo” (BOAVENTURA, 1996, p. 194). Como um dos efeitos da Constituição de 1946, começa o ciclo das leis de diretrizes e bases, com a aprovação, em 1961, da Lei de nº 4.024 – primeira lei geral de educação.

A Constituição de 1967, no tocante ao aspecto educacional do país, mantinha praticamente inalterados os dispositivos da Constituição de 1946.

Apenas três modificações eram propostas: a gratuidade do ensino oficial para todos deveria ser estendida ao ensino secundário; a gratuidade no ensino superior estaria condicionada não apenas à falta ou insuficiência de recursos dos alunos mas também ao seu ‘excepcional merecimento’ e seria permitido ao Estado remunerar os professores de religião (HORTA, 1996, p. 217. Grifos no original).

Após longas discussões, a proposta do Ministério da Educação foi a seguinte:

Impor ao projeto modificações relacionadas com a organização e funcionamento do ensino e afirmar a gratuidade do ensino primário [...]. Sairá porém derrotado em dois pontos [...]: a limitação dos recursos públicos destinados à educação e a gradativa privatização do ensino de grau médio e superior, pela generalização do mecanismo de bolsas de estudo (HORTA, 1996, p. 239) [sic].

A EJA só entrou para a história das leis maiores de educação do Brasil a partir dos anos 70 do século XX, com a LDB aprovada em 1971. Esta dedicou, pela primeira vez na história das legislações educacionais do país, um capítulo específico ao ensino supletivo, estabelecendo sua função, no Art. 24: “*suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria*” (LDB, 1971).

Segundo Haddad (1997b, p. 203), o direito da população jovem e adulta à educação é subjetivo; sendo assim, o dever de oferta, pelo Estado, fica restrito àqueles que freqüentam a escola na idade regular (dos 7 aos 14 anos), cabendo aos jovens e adultos que demandam por educação fundamental se organizarem e reivindicarem junto ao poder público municipal ou estadual a oferta das classes que atendam às suas especificidades.

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado, na idade própria, a escolaridade obrigatória, foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, no § 2º do Art. 25, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, dentre outras.

§ 2º. Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (LDB, 1971).

Essa característica se mantém, mesmo com a aprovação da nova LDB, sob nº 9394 em dezembro de 1996, que se constituiu então na principal lei da educação nacional. Entretanto, após longos oito anos de tramitação no Congresso Nacional, distanciou-se das aspirações progressistas, uma vez que registrou, em seu trâmite, desvios antidemocráticos, que produziram conteúdos próximos à política educacional que atualmente se instala no país. Assim,

a nova LDB [...] relatada pelo Senador Darcy Ribeiro [...] não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 25).

1.3 A Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei 9394/96 e a EJA

Aprovada no dia 17 de dezembro de 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada no dia 20 e publicada no dia 23, quando passou a vigorar. Entretanto, como atesta Toschi (1997, p. 08), “o projeto que veio da Câmara [em 1993], respeitado pelo senador Cid Sabóia, foi radicalmente modificado no Senado Federal pelas mãos de Darcy Ribeiro, que teve como único subsídio os interesses do governo federal”.

A partir do *Substitutivo Darcy Ribeiro*, muitas foram as perdas registradas em relação ao projeto original, dentre as quais podemos citar a EJA, agora limitada a cursos e exames supletivos – muito mais exames do que cursos – e diminuindo a idade para conclusão dos níveis de ensino supletivo. Segundo Haddad (1996, p. 13),

o projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro [...] dá um peso muito grande aos exames e não aos cursos; restringe ao Estado a responsabilidade por avaliar, abrindo mão tendencialmente de qualquer responsabilidade com o processo de educação desses trabalhadores.

Assim, o projeto Darcy Ribeiro “está relacionado com um projeto neoliberal de privatização, cujo objetivo é retirar a responsabilidade do Estado e passá-la para a iniciativa privada ou para os municípios (quanto a estes últimos, apenas no discurso e não na prática)” (BOLLMANN, 1996, pp. 8-9).

É importante ressaltar também a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final de 1995. Criados pelo Ministério da Educação, os PCNs objetivam reconstruir a prática pedagógica e oferecer a todos condições para usufruir dos conhecimentos

socialmente elaborados, necessários para o exercício pleno da cidadania. A respeito dessas mudanças, Aranha (1996, p. 223) ressalta que:

Ao analisar os problemas da educação fundamental no Brasil, paulatinamente agravados pela repetência sucessiva, formação precária, evasão, os grupos de estudo se propõem rever o projeto educacional do país, concentrando-se na qualidade do ensino e da aprendizagem.

É nesse turbulento contexto que se destaca um grupo de filósofos e pedagogos preocupados com a situação da educação no Brasil. Nomes como o de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury, dentre outros – preocupados em combater os altos índices de analfabetismo, evasão e repetência, além de buscar uma escola democrática, de qualidade, que valorizasse de forma igualitária toda a cultura e que atendesse principalmente aos anseios das classes dominadas – apresentaram discursos e projetos que visavam um ensino de qualidade e igualdade para todos.

As discussões levantadas nesse período explicitam as precárias condições da educação, ao longo do tempo, bem como a existência de resistência, sempre presente em cada época. Esse, entretanto, é um período marcante, pois a partir da aprovação da nova LDB, em 1996, a educação começou a tomar rumos significativos; com isso, pode-se perceber que o trabalho do Ministério da Educação marcou politicamente a área, já que em toda a história da educação brasileira, contada a partir do descobrimento, jamais houve tantos projetos numa só administração, sendo que a maioria deles não foi implantada em todo o Estado, ficando restrita a pólos na capital.

Embora continue precário o sistema político-educacional, cheio de seqüelas deixadas por uma visão dicotômica, que separa política e ensino, as transformações estão em curso, ainda que algumas delas sejam mais lentas que a situação demandada, mas, em todo o caso, é necessário adaptar-se aos novos paradigmas. Em todos os setores há previsões ou expectativas

de mudanças, e é preciso que todos estejam conscientes diante dos fatos, não apenas como espectadores, mas desafiando a construção do novo.

É preciso desenvolver um conhecimento global em todas as dimensões, evidentemente acompanhando os avanços tecnológicos, políticos, econômicos e sociais, para não retroceder aos modelos ultrapassados. É fundamental acompanhar a evolução dos tempos, mas com segurança e conhecimento das necessidades presentes, para que não se comprometa a segurança futura.

A partir do panorama traçado, percebe-se que a educação escolar no Brasil passou por várias transformações e, nesse percurso, o sistema educacional foi se modificando. Cada ponto relacionado à educação se caracteriza sempre de acordo com os fatores históricos, sociais, econômicos e culturais, ou seja, com o seu contexto.

Observa-se, com o mesmo panorama, que, até os dias de hoje, muitos aspectos do planejamento educacional foram alterados; entretanto, na prática, nada de revolucionário aconteceu, já que ela tem princípio, meio e fim bem demarcados e facilmente observáveis. É preciso que algo de novo aconteça para que haja uma interação entre as pessoas envolvidas com a educação, que ainda é tratada por muitos como um serviço de segunda categoria, de importância subalterna. A educação deve tornar-se um setor prioritário, criando uma nova filosofia de funcionamento, que priorize a boa formação do povo brasileiro.

A LDB reitera os princípios contidos na Constituição Federal, promulgada em 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

[..]

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação

artística, seguindo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequando às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde.

Parágrafo 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Parágrafo 2º. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou seja, oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Parágrafo 3º. Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência escolar.

Dessa forma, nota-se que a Constituição garante a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico a todos, crianças, jovens e adultos, embora se saiba que essa prática não ocorre eficientemente. No entanto, a preocupação maior diz respeito às condições oferecidas pelo poder público, de forma a garantir a obrigatoriedade e o oferecimento ao educando jovem e adulto de condições mínimas para o seu acesso à educação.

No Brasil, o direito à educação é entendido como acesso ao ensino fundamental – nível integrante da chamada educação básica, que inclui educação infantil, ensino fundamental e médio. O art. 5 da LDB, reafirmando a Constituição, assegura que esse direito é “público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”. Se o direito, então, corresponde ao ensino fundamental, passa a ser inadmissível aceitar qualquer modelo de atendimento que não o garanta, mas que, pelo contrário, provoque novas exclusões.

Apesar dos avanços no setor educacional trazidos pelo substitutivo de todo um processo debatido com diversos segmentos da sociedade civil, construído ao longo de oito anos, faz-se necessário ressaltar que a Lei 9394/96, nas entrelinhas, desqualifica a modalidade

de jovens e adultos, uma vez que o que propõe nem sempre é respeitado e aplicado por aqueles que detêm o poder público. No caso da EJA, limita-se a obrigar o poder público a garantir gratuitamente cursos e exames supletivos, além de permitir uma diminuição da faixa etária para conclusão dos níveis de ensino supletivo.

Embora o direito público subjetivo, que está contido no artigo 5, inciso I, da lei 9394/96, aplique-se plenamente aos jovens e adultos, na etapa do ensino fundamental, tem-se uma descrença na possibilidade de que isso de fato venha a acontecer.

A Seção V do capítulo II – da Educação Básica – da Lei 9394/96, foi reservada à EJA, nos termos abaixo destacados:

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

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

Parágrafo 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:

Parágrafo 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão.

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O artigo 37 da LDBEN denomina como *educação de jovens e adultos* o que a Lei nº 5692/71 chamava de *ensino supletivo*. Seu parágrafo 1º assegura a gratuidade da EJA e obriga o poder público a criar oportunidades educacionais apropriadas, mediante cursos e exames. Embora não defina como se darão tais oportunidades, no segundo parágrafo, afirma que o poder público viabilizará a permanência do trabalhador na escola.

Na educação de jovens e adultos, o Poder Público, nos municípios e *supletivamente*, pela ação do Estado e da União, deverá “promover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (LDBEN, artigo 87, parágrafo 3º, inciso II). Entretanto, é preocupante o grande interesse que o Poder Público terá que ter para encontrar condições mínimas necessárias para cumprir o que propõe o artigo 87 da LDBEN. Ora, como lida, na maioria das vezes, com inúmeras dificuldades de ordem econômica e política, a prática sócio-educacional fica comprometida, gerando um desinteresse ainda maior pela modalidade de jovens e adultos e transformando direitos sociais universais em políticas compensatórias.

Iniciativa de grande vulto no campo educacional nos últimos anos, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado, em 1996, por meio da Emenda Constitucional 14/96 – explicitado na Lei 9424. No entanto, só foi de fato implantado em todo o país em janeiro de 1998 e apenas oito Estados brasileiros, naquele momento, não alcançaram o mínimo de investimento na educação exigido por aluno/ano.

O FUNDEF é considerado como “um importante passo para a implantação de uma política redistributiva, objetivando corrigir desigualdades regionais e sociais” (NEGRI, 1997. p. 16); mas, por outro lado veio sendo, ao longo de seus nove anos de existência efetiva, objeto de muitas críticas.

Em síntese, os recursos do FUNDEF²⁶ eram aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público, distribuídos entre governos estaduais e municipais, proporcionalmente ao número de alunos efetivamente matriculados no ensino fundamental regular nas escolas das respectivas redes de ensino, considerando o valor mínimo estabelecido pela própria União por aluno/ano.

Os valores recebidos pelos sistemas estaduais e municipais eram definidos com base nos dados do censo educacional do ano anterior. Isso causou alguns inconvenientes, uma vez que havia variações quanto ao número de matrículas, ou seja, de um ano para outro se registrava um aumento substancial de novos alunos.

Outra crítica ao FUNDEF estava relacionada com o fato de limitar-se aos alunos das oito séries do ensino fundamental regular. Para efeito de cálculo de custos, não levava em conta alunos de creches, pré-escolas, ensino médio, EJA, desconsiderando a exigência de uma política educacional ampla que contemplasse a todos. Acabou, assim, por marginalizar ainda mais essas modalidades de educação no país.

No parecer CEB nº 11/2000, acerca das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, o Relator Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação chama a atenção para a necessidade de “retornar a equidade também sob o foco da alocação de recursos de maneira a encaminhar mais a quem mais necessita, com rigor, eficiência e transparência” (CURY, 2000, pp. 22-23); no entanto, as matrículas da EJA sequer compunham o cálculo do FUNDEF.

A LDBEN promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao *rebaixar* a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental, e 21 para 18 no ensino

²⁶ Segundo Verhine (2000, pp. 10-11), além de explicitado na própria Emenda Constitucional 14/96 e na Lei 9424, a verba destinada ao FUNDEF é proveniente de fontes de receitas dos estados e municípios.

médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando a correção do fluxo do sistema.

Também para driblar a restrição do FUNDEF quanto à consideração dos alunos dos cursos supletivos entre os atendidos no ensino fundamental, muitos municípios estão convertendo esses cursos em programas regulares acelerados, o que também contribuiu para aproximar a EJA do ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas educacionais. Isso prova que, se o poder público proporcionasse fundos para a EJA e não a deslegitimasse, os municípios não necessitariam adotar tais práticas, consideradas, obviamente, como ilícitas.

Em resposta a essas críticas, já com uma nova concepção do governo que hora gesta o país desde o início do século XXI, após tramitação no Congresso e no Senado nacional, em substituição ao FUNDEF, foi instituído – inicialmente pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentada pela Medida Provisória de nº 339 em 28 de dezembro do mesmo ano – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB.

Como a Medida Provisória data do final de dezembro, o FUNDEB só teve iniciada sua implantação em 1º de janeiro de 2007, e somente em 20 de junho de 2007 a Medida Provisória foi convertida em Lei (nº 11.494). O FUNDEB tem vigência estabelecida para o período que vai de 2007 até final de 2020. O grande avanço conseguido com a aprovação dessa Lei é que agora não só o ensino fundamental é contemplado com recursos do fundo, mas também as creches, as pré-escolas, o ensino médio (urbano, rural e em tempo integral), o ensino médio integrado à educação profissional, a educação especial, a educação indígena e quilombola; e a educação de jovens e adultos com avaliação no processo – integrada ou não à educação profissional de nível médio.

Infelizmente, mesmo sendo um avanço no campo da EJA, na inclusão no FUNDEB, assim como de outras modalidades de ensino, é possível observar certo desprestígio com as pessoas jovens e adultas que demandam por escolaridade, o que se comprova observando a base de cálculo do valor aluno/ano, no qual a EJA ficou com a menor percentagem dos recursos (0,70).

A modalidade de ensino que no FUNDEB ficou com o índice mais próximo ao da EJA foi a do aluno matriculado em creches (0,80) e pré-escolas (0,90). Enquanto isso, todas as outras modalidades ficaram com valor acima de 0,99: séries iniciais do ensino fundamental urbano: 1,00; séries iniciais do ensino fundamental rural: 1,05; séries finais do ensino fundamental urbano: 1,10; e séries finais do ensino fundamental rural: 1,15. Para os alunos do ensino fundamental em tempo integral e alunos do ensino médio rural, o valor ficou fixado em 1,25, enquanto para os alunos do ensino médio integral e ensino médio integrado à educação profissional, o valor foi de 1,30. Para alunos do ensino médio urbano, da educação especial e da educação indígena e quilombola o valor ficou em 1,20.

Apesar das diferenças, a inclusão da EJA no Fundo significa um avanço e uma grande possibilidade de estímulo e melhoria da qualidade dos trabalhos oferecidos a essa clientela, inclusive com possibilidade de melhora na remuneração do docente que atua nessa modalidade. Simultaneamente, possibilita uma melhor preparação profissional para atender a essa clientela, pois o professor de EJA, assim como todos os das demais categorias do ensino, devem estar preparados e instrumentalizados para atender às grandes necessidades de aprendizagem para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a conviver, aprender a SER.

1.4. Breve história da EJA na Bahia

No Estado da Bahia, desde o início dos anos 70 até meados dos anos 80, as principais atividades desenvolvidas em termos de EJA estiveram restritas às iniciativas encaminhadas pelo Governo Federal, seguindo as orientações da Fundação MOBRAL, assim como orientações para implantação dos cursos supletivos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5692/71.

De 1987 ao início de 1989, pode-se notar que no campo da EJA, tanto em função de uma tendência progressista do governo do estado, quanto da abertura proveniente da Fundação Educar, foram apresentadas várias propostas, as quais, na grande maioria, parcialmente implantadas, conforme se verá.

Buscou-se cercar de possibilidades de estudos jovens e adultos com idades e disponibilidades variadas de freqüentar a escola. As propostas do então governo, para essa modalidade de ensino, pela primeira vez na história da educação do estado, marcaram uma inversão na ordem de prioridades com as ações desenvolvidas sob a coordenação do Departamento de Educação Continuada da Secretaria Estadual de Educação Básica, atribuindo-se à alfabetização de jovens e adultos uma posição de destaque. Redimensiona-se, assim, a política até então existente.

Dentro dessa nova perspectiva de governo, tem-se que:

A questão central é construir uma política de educação de jovens e adultos que contemple a formação do cidadão – possuidor de direitos e deveres – e a preparação do trabalhador-produtor e consumidor – ou seja, que discuta a relação entre educação e trabalho, a partir da concepção de cidadania, numa perspectiva histórico-crítica de compreensão da realidade (BAHIA, 1987, p. 3).

Uma das primeiras iniciativas do governo Valdir Pires foi a implantação dos Núcleos de Educação de Adultos – NEA – que tinham o objetivo de proporcionar “ao jovem e adulto

uma educação básica voltada para a formação do trabalhador e do cidadão, capaz de participar de forma consciente, crítica e responsável do processo de transformação da sociedade” (BAHIA, 1997, p. 4).

Como a maioria das propostas apresentadas para esse segmento da educação, a implantação desses núcleos não chegou a se efetivar em todas as cidades onde funcionavam as Superintendências Regionais de Educação – SUREDs, ficando mais concentrados na capital e em algumas poucas cidades do interior.

Em 1988, logo após a criação desses núcleos, teve início o processo de discussão e elaboração das propostas para a educação básica de jovens e adultos, com os conseqüentes encaminhamentos ao Conselho Estadual de Educação para apreciação e aprovação.

Essas propostas segundo documento governamental (Bahia, 1987) envolveram basicamente quatro projetos: Escola Popular Noturna – EPN; Ensino Individualizado – EI; Sábado e Domingo na Escola – SDE; e Exames de Educação Geral – EEG.

A Escola Popular Noturna estava destinada a jovens e adultos que podiam freqüentar regularmente a escola, uma vez que o curso previa avaliação no processo. Após a conclusão da 4ª série do ensino regular, ou conclusão da EPN, com aprovação, o aluno, com idade a partir de 18 anos, poderia se matricular no Ginásio Popular Noturno – GPN, que também era dividido em quatro blocos semestrais a serem cursados no período de dois anos letivos, equivalendo à escolaridade de 5ª à 8ª série.

Os princípios e objetivos desse projeto foram implantados, na íntegra, basicamente na cidade de Salvador e em algumas cidades do interior. Em outras localidades, ele foi implantado de forma diferenciada, uma vez que a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC – permitia variações e projetos próprios para sua operacionalização.

Outro projeto, o Ensino Individualizado – EI – tinha como clientela jovens e adultos com dificuldade de freqüência constante à escola, por exercerem atividades ocupacionais de

alta rotatividade. Os alunos recebiam atendimento individualizado semanalmente e se submetiam à avaliação no processo, dispondo de um tempo mínimo de um ano e máximo de dois anos para conclusão dos estudos de 1ª a 4ª série. A cada disciplina aprovada, o aluno recebia um certificado de conclusão parcial e, ao concluir todas as disciplinas, recebia um certificado de conclusão de grau de escolaridade, podendo, assim, prosseguir os estudos.

Esse projeto, que também não conseguiu se firmar em todo o Estado, funcionava no antigo Centro de Estudos Supletivos – CES; só foi implantado nas localidades onde havia esses centros e não obteve sucesso.

Para aqueles que não conseguissem se enquadrar nos projetos acima, havia a possibilidade do projeto Sábado e Domingo na Escola – SDE ²⁷, cuja prioridade era o atendimento a jovens e adultos com idade a partir de 12 anos e que só dispunham de tempo para freqüentar a escola aos sábados e domingos. Aos inscritos no SDE, além de atividades de cultura, esporte e lazer, eram oferecidos cursos de alfabetização e preparação para o trabalho²⁸. O objetivo dessa proposta era o de oportunizar

a jovens e adultos a escolarização básica (da alfabetização ao correspondente à 4ª do 1º Grau), conjugando a instrumentalização para a leitura, escrita e cálculo com a preparação para o trabalho e o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte e lazer, numa perspectiva de formação da cidadania (BAHIA, s/db, s/p).

Para jovens e adultos que também tinham, por alguma razão, dificuldades de freqüentar o Projeto Sábado e Domingo na Escola, havia a possibilidade de se inscrever nos Exames de Educação Geral – EEG (Exames Supletivos). A SEC era responsável pela aplicação das provas no interior, as quais só ocorriam nos municípios que sediavam as SUREDs, por uma equipe que se deslocava de Salvador duas vezes por ano para esse fim²⁹.

²⁷ Esse programa só foi implantado na capital.

²⁸ Se dava por meio de oficinas de corte e costura, cabeleireiro, culinária, manicure, eletricidade, artesanato, datilografia, pintura em tecido, crochê e outros.

²⁹ Hoje esse programa ainda existe, porém com mais autonomia. As provas são aplicadas pelos CPA.

Além desses quatro projetos de ensino para jovens e adultos, também foi implantado, durante esse Governo, o *Programa de Alfabetização de Adultos no Estado da Bahia*³⁰, que tinha o propósito “de combater efetivamente o analfabetismo colocando a Bahia em lugar de destaque positivo, no plano nacional, pretende[ndo] ser uma resposta às camadas populares” (BAHIA, 1987, p. 2).

A meta do Programa era de, no período de quatro anos, alfabetizar 1.400.000 jovens e adultos, de modo a lhes proporcionar a continuidade do processo educativo pós-alfabetização, visando estimular a mobilização e organização sociais e o conseqüente aumento da capacidade reivindicatória da população. Na prática, esse programa vigorou por pouco mais de um ano, por meio de convênio com prefeituras municipais e associações em geral.

Porém, como dito anteriormente, esses programas pouco funcionaram, ficando restrita sua implantação, na maior parte das vezes, a escolas da capital e a poucas experiências em unidades sede das SUREDs no interior do Estado. Nos anos 90, outros programas voltados para a EJA foram implementados, entre os quais o Programa de Suplência de Educação Básica, implantado em 1993, e acrescido, ao longo da década, de novos programas.

Foi no contexto educacional da década de 90, baseado numa política econômica neoliberal de manutenção dos programas de privatizações de grandes empresas estatais, além da abertura para as exportações associada à baixa nos juros de mercado, que os governos estaduais da Bahia desenvolveram e implantaram seus projetos voltados para a EJA.

Em 1992, a Gerência de Educação Básica de Jovens e Adultos – Gebad, setor da Secretaria da Educação do Estado, elaborou uma proposta curricular para EJA, com base nas prerrogativas da Lei 5.692/71, intitulada de *Curso de Suplência de Educação Básica*, aprovada pela Resolução CEE n. ° 032/92, publicada no Diário Oficial de 27 de agosto de 1992.

³⁰ Esse Programa tinha as mesmas características do AJA Bahia - implantado e implementado nos dias de hoje.

A proposta curricular para EJA (BAHIA, 1992) possui caráter *supletivo* (Suplência I – 1ª a 4ª série, realizada em três estágios; e Suplência II – 5ª a 8ª série, realizada em dois estágios. Cada estágio tem duração de um ano letivo, conforme calendário da SEC), com *avaliação no processo*³¹ e visa permitir a continuidade dos estudos do aluno, tanto na modalidade regular ou supletiva, quanto na forma de outras alternativas de educação de 1º e 2º graus propostas para essa clientela.

Além da continuidade do Programa de Suplência I e II, em vigor desde 1993, em 1996 ocorre a implantação de um *Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA Bahia*, “um Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos que objetiva reduzir os elevados índices de analfabetismo no Estado [...] entre pessoas com mais de 15 anos” (BAHIA, 1996) e garantir o acesso e a continuidade de seus estudos.

Paralelo a esses programas, a Gebad desenvolve, também desde 1996, o *PROLEIGOS* – Habilitação de Professores Leigos – voltado para habilitar professores não titulados em exercício nas classes de 1ª a 4ª série das redes municipais, com o objetivo de, entre outros, assegurar a introdução no currículo do curso de formação de professores, nível médio, das disciplinas *Metodologia da Alfabetização e Educação de Adultos*.

Ainda em 1996, o programa de Suplência I e II foi ampliado para o Ensino Médio e implantado em nove escolas do Estado, com um currículo estruturado por áreas do conhecimento. Em 2000, já com a denominação de Aceleração III, atendia a 148 escolas, contemplando 31.133 alunos, e contava com um quadro de 1.363 professores.

Em 1998, como consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF³²,

³¹ O que se pretendia era estruturar elementos e estabelecer critérios que orientassem uma sistemática de avaliação que privilegiasse o PROCESSO e não o resultado. Avaliação como processo é vista aqui como fazendo parte de todos os momentos da CONSTRUÇÃO do conhecimento.

³² De acordo com Leite (2005, p. 12) o FUNDEF “excluiu de seu atendimento os alunos da modalidade de ensino oferecida a jovens e adultos, mesmo sendo essa uma modalidade de oferta do ensino fundamental, como comprovam e argumentam educadores militantes da EJA”.

a Gebad reorganizou o *Programa de Suplência de Educação Básica*, substituindo-o, mediante Portaria nº 066/98, pelo *Programa de Aceleração I e II*. Segundo Sales (2001, p. 69):

Com o advento da Lei Federal nº 9424/96 (FUNDEF), que entrou em vigor a partir de 1998, foram feitas projeções, pelas Secretarias da Fazenda e do Planejamento do Estado da Bahia, do número de alunos matriculados no ensino fundamental, naquele momento, com a intenção de avaliar a relação direta custo/aluno, bem como analisar as conseqüências que essas mudanças representavam para as receitas do Estado destinadas à educação.

Esse estudo identificou que existia uma clientela de ensino fundamental de jovens e adultos que, por força da lei, não seria contemplada, já que dela estavam excluídos o ensino supletivo, a educação infantil e o ensino médio. Por essa razão,

[foi] tomada a decisão de inclusão dos alunos jovens e adultos como alunos do ensino fundamental regular, [...] a Gebad foi convocada para participar da elaboração da minuta de uma Portaria com o objetivo de mudar a nomenclatura do Curso, uma vez que seria inviável manter o nome do Curso e Suplência, já que existia uma norma federal determinando que não haveria possibilidade da inclusão da EJA com vistas ao recebimento dos recursos destinados ao FUNDEF (SALES, 2001, p. 70).

Como se vê, o que motivou a mudança do nome do Programa de Suplência para Programa de Aceleração – visto que o documento que versa sobre cada uma das propostas (Suplência e Aceleração) manteve-se idêntico, quase na íntegra³³ – foi a necessidade de incluir os alunos da EJA na contagem dos recursos a serem recebidos pelo FUNDEF.

Enquanto os Programas de aceleração, implantados por diferentes Estados e Municípios, estão voltados para a escolarização de crianças e adolescentes com distorção em relação a idade-série, no Estado da Bahia, o programa de Aceleração da aprendizagem foi

³³ Para maiores informações, consultar SALES, Sheila C. F. *Educação de jovens e adultos no Estado da Bahia – Programa de Aceleração I e II*, dissertação de mestrado defendida na PUC-SP em 2001.

implantado em 1998, como política de EJA, em substituição ao programa de suplência de Educação Básica.

O Programa de *Aceleração I e II* possui uma organização didática não seriada e é anual. O curso é regular, conta com avaliação no processo e prevê conclusão em quatro anos. Quando era denominado de *Programa de Suplência*, seriam necessários cinco anos para conclusão e ingresso no ensino médio. Assim como ocorria na Suplência I e II, no Programa de Aceleração I e II, o currículo é baseado nos conhecimentos trazidos pelo aluno e na proposta curricular elaborada pela Ação Educativa e co-editada com o MEC e o UNICEF.

Em 1993, o Programa, ainda denominado de Suplência, foi implantado em 191 escolas, atendendo a 42.000 alunos com a atuação de 1.319 professores. Em 2000, já denominado Aceleração I e II, atendia a 228.659 alunos em 1.150 escolas. Para tanto, contava com 8.424 professores³⁴.

Outro Programa em ação na SEC-BA, no campo da EJA, em atividade desde a Fundação MOBREAL, é a *Comissão Permanente de Avaliação – CPA*, voltada para realização de Exames Supletivos. Em 1996, 21.200 jovens e adultos se submeteram aos exames de Ensino Fundamental e Médio, com a realização de 45.615 provas. Nesse ano, a média de aprovação dos candidatos foi de apenas 35%.

Já em 1999, 62.957 jovens e adultos realizaram exames de Ensino Fundamental e Médio, num total de 129.571 provas realizadas. Esse aumento pode ter sido causado pela redução, pela Lei 9394/96, da idade mínima do candidato. A média de aprovação dos candidatos subiu para 40%.

As CPAs foram implantadas em 13 escolas da rede estadual e em 12 DIRECs – três em Salvador e uma em cada um dos seguintes municípios: Feira de Santana, Santo Antônio de Jesus, Alagoinhas, Jequié, Vitória da Conquista, Juazeiro, Ilhéus, Itabuna, Paulo Afonso,

³⁴ Todas as informações relativas a dados citadas no texto a partir dessa página foram fornecidas pela gerente da Gebad, em entrevista realizada em 15 de fevereiro de 2001.

Barreiras e, mais recentemente, Santo Amaro e Caetité.

Uma outra proposta da SEC, que funciona mediante convênio com empresas ou outras instituições, são os *POSTOS DE EXTENSÃO*, projeto segundo o qual a escola vai onde o trabalhador está. Trata-se de um projeto que se encontra mais restrito às parcerias com várias empresas na capital; no interior, existem Postos de Extensão em funcionamento somente em Campo Formoso e Jequié. Mesmo restrito, em 2000, essa ação contemplava 1.384 alunos.

Tendo o trabalhador como centro do processo educativo, com os Postos de Extensão são implantados cursos de EJA de Ensino Fundamental e Médio no próprio ambiente de trabalho do aluno, que passa a se constituir um posto vinculado a uma escola estadual.

No século XXI, foram mantidos os Projetos de Aceleração I, II e III; porém, em 2005, tais projetos sofreram mudanças na denominação, passando a ser chamados de EJA I, EJA II e EJA III. Os programas de alfabetização de jovens e adultos se mantiveram e passaram, mas foram submetidos a adequações a partir do ano de 2003, a fim de contar com recursos do programa Brasil Alfabetizado.

Além desses programas, foram mantidas as Comissões Permanentes de Avaliação de provas supletivas, bem como o Curso Tempo de Aprender I e II. Soma-se a esses, criado em 2006, o curso de “Formação Continuada de Professores – Ensino Fundamental – EJA I e II”, que conta com recursos do Programa de Apoio ao Sistema de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola, conforme Resolução/D/FNDE, nº 23 de 24 de abril de 2006.

Os programas acima citados foram implantados em todas as Diretorias Regionais de Ensino do Estado – DIRECs, inclusive na DIREC-20, sediada em Vitória da Conquista, somando assim, no campo da EJA, às iniciativas federais e municipais, tema a ser abordado no próximo item. Nesse contexto baiano, a EJA em Vitória da Conquista, *locus* da presente pesquisa, teve percurso específico.

As iniciativas para educação de jovens e adultos via Secretaria de Educação, na cidade de Vitória da Conquista, são recentes na história da educação do município e, até o movimento iniciado no ano de 1997,

A EJA na Rede Municipal de Ensino era desenvolvida com características que não atendiam à realidade desse alunado, necessitando de maior dinamismo, não porque se limitava apenas à alfabetização de adultos, com um número de classes reduzido, mas porque, precisava incorporar novos princípios teórico-metodológicos e de organização pedagógica; introduzindo a diferenciação nas estratégias de organização curricular, de modo a contemplar as múltiplas possibilidades oferecidas pela Legislação educacional em vigor e, conseqüentemente, a complexa realidade do universo sócio-educacional desse alunado (SMED, 2005, p. 3).

Desse modo, até 1985, enquanto perdurava o MOBRAL, as atividades voltadas para a clientela de adultos estava restrita às ações desse programa. Porém, a partir de 1985, com a sua extinção e com vistas a manter as atividades que englobavam essa clientela, a Secretaria mantinha salas para atender a jovens e adultos que demandavam principalmente por alfabetização, sob a coordenação de uma funcionária da prefeitura.

Em 1991, mais duas funcionárias assumiram a coordenação dos trabalhos pedagógicos das salas de alfabetização de adultos do município, dando um novo fôlego a essa atividade. Assim, novas turmas foram criadas, embora não passassem de 20 classes, que funcionavam em horário intermediário entre o vespertino e o noturno, tendo suas atividades iniciadas às 17:00h e encerradas às 20:30h, razão pela qual foram apelidadas de terceiro turno. Esse programa que atendia ao terceiro turno era denominado de “Re – Aja”, e, aos olhos de uma técnica da SMED, à época de sua implantação, foi o precursor do REAJA, este sim, objeto da presente pesquisa. Em entrevista, a técnica, aqui denominada Alvacélia (nome fictício), afirma que a partir do ano de 1997,

[ele acabou] *sofrendo apenas uma reestruturação no nome, já que a equipe que vinha trabalhando com essa clientela já havia traçado o esqueleto da proposta atual do REAJA. Coube apenas ao grupo que entrou na Secretaria no nosso lugar colocar massa e músculos no que por nós já estava traçado (Alvacélia, entrevista, 15.03.2007)*

Ainda segundo Alvacélia, além dessas turmas, o município oferecia o ensino de primeiro grau, ou seja, *“o primário mesmo de modo regular, assim como era oferecido no diurno para as crianças também era oferecido no noturno para os adultos”*.

Sobre o fato de o Re-aja ser o precursor do REAJA, outra técnica da SMED, que participou do projeto focalizado na pesquisa, discorda de Alvacélia. Em entrevista posterior, Elis (nome fictício), o município não possuía nenhum projeto formal para EJA, em 1997, quando assumiu o governo do Partido dos Trabalhadores; mas havia apenas algumas classes, como consequência do seguinte fato por ela narrado:

[..] os alunos mesmos se juntaram e pediram aquela classe específica para educação de adultos, mas era coisa assim.. Era voltada para alfabetização. Mas era.. algo muito insipiente. Inclusive conversei com Irene Santinho que era a coordenadora pedagógica na época de Pedral e Irene falava que não tinha nada, apenas tinha aquelas duas meninas assim interessadas que davam esse acompanhamento, mas nada que tivesse sido escrito, pouquíssimas turmas, acho que não chegava a ter dez turmas (Entrevista, Elis, 17 de outubro de 2006).

Foi no decorrer do ano de 1997 que a Secretaria Municipal de Educação sistematizou uma proposta de educação para pessoas jovens e adultas. Segundo Pimentel (2007, p.28),

A EJA no município de Vitória da Conquista vem, na última década, passando por significativas mudanças, pois o oferecimento de ensino para essa população, até 1996, se limitava a poucas classes de alfabetização, que funcionavam no chamado 3º turno (noturno), com práticas descontextualizadas que pouco contemplavam os interesses do aluno trabalhador.

O programa REAJA, implantado em 1997, tinha como principal referencial em sua proposta pedagógica as idéias do educador Paulo Freire e, por isso, uma ênfase muito grande na necessidade de uma prática e uma relação entre docente, jovens e adultos envolvidos no processo ensino-aprendizagem que priorizasse a questão da conscientização, tão enfatizada e discutida por Freire, inclusive título de uma de suas obras: *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, publicado em 1978, enquanto ele ainda se encontrava no exílio.

Portanto, a história da EJA no município passa a ser modificada a partir de 1997 deixando de ser marcada apenas pelo desenvolvimento de campanhas e programas implantados pelos governos federal e estadual com poucas iniciativas na esfera municipal. O programa REAJA vem compor um novo cenário nas políticas públicas do município de Vitória da Conquista.

O REAJA é o objeto de pesquisa do presente trabalho e será abordado mais detalhadamente nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO II – BASES TEÓRICAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DO PROGRAMA REAJA EM VITÓRIA DA CONQUISTA.

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade [e que] se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 2002, p. 25)

Neste segundo capítulo serão abordados elementos da teoria freireana que dão base aos estudos e caminhos metodológicos utilizados neste trabalho. Posteriormente, será feita a descrição do local da pesquisa tanto no nível macro, ou seja, caracterizando a cidade de Vitória da Conquista, quanto no nível micro, considerado aqui como os espaço escolares onde o trabalho de campo e a coleta de dados ocorreram. Serão também, neste capítulo, abordadas questões sobre a EJA no município, buscando contextualizá-la.

2.1 Elementos da Teoria Freireana

Paulo Freire dedicou seu trabalho à questão do analfabetismo, dirigindo-se, por opção, aos “mais excluídos”, “mais marginalizados”, “aos oprimidos”. Segundo Martins (2005, p. 24),

Paulo Freire reconhece a existência de opressores e oprimidos, portanto, das classes sociais, e se posiciona claramente a favor da transformação das condições de existência dos excluídos de qualquer poder econômico, social e político que explora e oprime.

Tendo desempenhado um papel fundamental, tanto no plano teórico quanto na prática da EJA, Paulo Freire não considerava o analfabetismo como uma carência pessoal ou como prova da incapacidade de determinadas pessoas ou de uma determinada categoria social que não consegue aprender a ler e escrever; mas dava ênfase

[..] à importância do desenvolvimento cultural e humano dos excluídos na luta por uma sociedade mais democrática. Assim, a questão central para Paulo Freire é a educação que, mesmo possuindo limites, pode contribuir para a transformação da sociedade e da existência humana dos dominados e excluídos. A educação então é vista como uma atividade política, dialógica e de respeito ao próximo, no esforço de libertação e de enriquecimento cultural e humano (MARTINS, 2005, p.24).

Em outras palavras, a raiz do problema não estava na carência individual, mas sim em um histórico de exploração e marginalização:

Para ele é fundamental que o educando saiba que cultura é o resultado da intervenção dos homens no mundo e que todos, inclusive os excluídos, podem fazer cultura; que cultura é o resultado do trabalho, da aquisição da experiência humana ou do acréscimo que o homem faz ao mundo (MARTINS, 2005, p. 25).

Para Paulo Freire, a principal estratégia para dirimir os problemas do analfabetismo é atacar a chamada consciência dominada; esta faz o analfabeto acreditar e se convencer de sua própria ignorância, de sua própria impossibilidade para aprender. É também premente que se promova o rompimento da estrutura de dominação que forma essa consciência oprimida e que legitima o analfabetismo como algo normal, como parte da ordem natural das coisas.

Em *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1970, quando ainda estava no exílio, fala da *conscientização* como possibilidade de inserir o oprimido “no processo histórico, como sujeito” (FREIRE, 1987, p. 24). O autor assim define o termo que dá título ao livro:

Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (*grifos no original*).

A proposta político-pedagógica de Paulo Freire, portanto, recusa explicações mecânicas para justificar o fracasso do processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas. Mas é preciso levar em conta as dificuldades internas do sujeito que aprende, como conseqüência do papel exercido pela estrutura social que transforma a aprendizagem em algo inatingível, moldando conteúdos, procedimentos, formas de avaliação, de modo a não permitir que o oprimido desvele a situação pedagógica imposta pelo opressor. Contrária à situação imposta, a pedagogia do oprimido propõe que os homens se empenhem na luta por sua libertação.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 1987, p. 41).

Foi partindo dessa idéia que Paulo Freire respaldou o ideal de processo educacional como uma busca de liberdade e como busca de transformação da realidade. A educação é vista então como ferramenta de liberdade no plano do sujeito, no plano do grupo que se mobiliza para aprender alguma coisa útil para si, para sua libertação. Para que seja possível,

a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

Sendo assim, só há educação quando há transformação, quando se consegue mudar a vida das pessoas, quando ela anima as pessoas a agirem, a fazerem algo que seja necessário

para este processo de transformação; quando o homem, tornando-se consciente do seu papel e do seu lugar de sujeito social, portanto ativo, almeja ou passa a viver sob novas condições, a viver uma vida diferente. Para tanto, faz-se necessário que os homens cheguem à consciência e que digam, conforme Freire (2004, p. 18),

Consciente de que posso conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo. Mas isto não diminui em nada, de um lado, a certeza fundamental de que posso saber; de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metódica, o que aumenta o nível de exatidão do achado.

Dentro de sua teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação, Paulo Freire coloca a educação como situação de conhecimento em que educadores e educandos são sujeitos da aprendizagem e tomam consciência de sua historicidade, reconhecendo que

a História é *possibilidade* e não *determinismo*. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a história como tempo de possibilidade se não reconhecermos o ser humano como ser da decisão, da ruptura (FREIRE, 2004, p. 23). (*grifos no original*)

Essa tomada de consciência da historicidade individual e coletiva só é possível, dentro dos princípios freireanos, mediante utilização do diálogo crítico e da convivência. Por isso, segundo Freire (2004, p. 20), “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros”.

Este diálogo será o meio para se passar da consciência ingênua para a consciência crítica, fazendo-se necessário percorrer um árduo caminho, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, hospedagem essa que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. Para essa passagem, é preciso uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário

na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 32). O próprio autor admite, entretanto, um entrave quando ao modo *como* essa libertação pode ocorrer:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (FREIRE, 1987, p. 32. *Grifos no original*).

Segundo Paulo Freire, todos os homens são seres ontologicamente iguais, finitos, inacabados, e “seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História” (FREIRE, 2004, p. 19). Sendo assim, o mundo é constantemente transformado pela ação dos homens e, como os homens, também inacabado, pode-se apresentar tanto como realidade opressora de homens oprimindo outros ou como realidade libertadora, construído pela comunhão de reflexão e da ação de todos.

A educação freireana é sem dúvida uma educação humanista e militante.

Se a minha [vida] não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. Me parece fundamental sublinhar, no horizonte da compreensão que tenho do ser humano como *presença* no mundo, que mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos (FREIRE, 2000, p. 33).

Freire entende que é possível engajar a educação no processo de conscientização e do movimento de massas. Em sua teoria e prática, Paulo Freire guiou-se pelo princípio da relação entre conhecimento e conhecedor, construindo uma teoria do conhecimento na qual o saber tem um papel emancipador, dialético de pensar, e onde teoria e prática não se separam. Para Freire (2004, p. 73), “A força do educador democrata está em sua coerência exemplar: é ela que sustenta sua autoridade. O educador que diz uma coisa e faz outra, eticamente irresponsável, não é só ineficaz: é prejudicial.”.

Na perspectiva freiriana, “O domínio técnico é tão importante para o *profissional* quanto a compreensão política o é para o *cidadão*. Não é possível separá-los” (FREIRE, 2004, p. 27).

Embora Paulo Freire tenha pensado uma metodologia dentro de pedagogia visando superar dificuldades que o adulto encontra para se alfabetizar, num sistema que apresenta pedagogia discriminadora, ele indicou caminhos do que fazer para que o produto do processo educativo não seja um ser inerte ou incapaz de buscar o conflito para obter o crescimento com base no conhecimento.

Paulo Freire apontava, dentre outras questões, a necessidade de valorização e respeito ao ser humano. Consequentemente criticava a relação autoritária entre professor e aluno, na qual o professor sabe tudo e o aluno nada sabe. Afirmou que a mudança nessa postura é o primeiro passo para se alfabetizar politicamente e acabar como autoritarismo na educação, compreendendo que ambos são agentes no processo educativo e nenhum é, por si só, dono do conhecimento.

Em síntese, o pensamento freireano representa uma visão político-pedagógica do processo educacional, do papel da educação e da situação do povo, o qual necessita “refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanas no e com o mundo.” (FREIRE, 2004, p. 21).

Com base nesses elementos, dedicamo-nos à pesquisa, buscando reconstituir a história do REAJA e compreender, bem como a avaliação do programa sob a perspectiva de profissionais e educandos que o constituíram e o constituem, com a intenção de poder retirar dos processos nela ocorridos aspectos relevantes para a construção de alternativas mais efetivas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil.

2.2. Procedimentos Metodológicos

Para desenvolver este trabalho, alguns procedimentos se impuseram no horizonte, sobretudo pela natureza do tema e dos pressupostos eleitos para este estudo. Nesse sentido, foram realizadas três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica é definida por Gil (2007, p. 65) como aquela “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além de definir, Andrade (1997, p. 5) assim caracteriza pesquisas do tipo bibliográfica ou de fonte secundária:

São aquelas que se efetuam a partir de consultas a livros, artigos de periódicos, jornais, pesquisa monográfica e outros materiais já impressos. Têm como objetivo escolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado assunto.

Para realização de pesquisas dessa natureza, delineiam-se algumas fases que, segundo Gil (1991, p 65-76) e Andrade (1997, p. 7), podem ser classificadas, em síntese, da seguinte forma:

- *Identificação das fontes*: para Gil, consiste em identificar as possibilidades de respostas adequadas para o problema proposto. O autor ainda salienta a importância de “consultar especialistas ou pessoas que realizam pesquisas na área. Estes podem fornecer não apenas informações sobre o que foi publicado, mas também uma

apreciação crítica do material a ser consultado” (GIL, 1991, p. 65);

- *Leitura e análise do material*: deve ser a leitura realizada a partir da pesquisa bibliográfica com vistas a atender aos seguintes objetivos: **identificar** as informações e os dados constantes do material impresso; **estabelecer** relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; e **analisar** a consistência das informações e dados apresentados pelos autores (GIL, 1991, p. 66);
- *Elaboração do plano de trabalho*: essa fase deve ocorrer após a definição dos objetivos que vão orientar os procedimentos seguintes e, como todo planejamento, ele pode sofrer reformulações no desenvolvimento da pesquisa; é considerada por Andrade (1997, p. 7) “a terceira fase da pesquisa bibliográfica”;
- *Redação do trabalho*: é a última etapa de uma pesquisa bibliográfica, e constitui na redação do relatório.

Para este trabalho, a pesquisa bibliográfica se deu mediante a leitura de obras de autores como Paulo Freire, Sérgio Haddad, Maria Clara di Pierro, Vanilda Paiva, Magda Soares dentre outros.

Quanto à pesquisa documental, Martins (1999, p. 55) afirma que ela se realiza a partir de consultas a arquivos públicos ou de empresas, bem como de entidades educacionais ou mesmo particulares. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil,

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (2007, p. 66).

Para este trabalho, procedeu-se à análise de documentos do Ministério da Educação e Cultura – MEC, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Vitória da Conquista-Ba – SMED, de arquivos da Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa – observada para levantamento de dados desta pesquisa. As informações obtidas foram selecionadas, analisadas e, em seguida, registradas em forma de relatório, os quais serviram também como documento de pesquisa.

A coleta de dados em documentos institucionais foi feita com a intenção de auxiliar na identificação e análise da trajetória do programa REAJA, desde a sua implantação até os dias de hoje. Os dados levantados também permitiram a análise das condições atuais para a escolaridade, ensino fundamental menor, dos alunos jovens e adultos da rede pública municipal na cidade de Vitória da Conquista – BA.

Outra questão que também se buscou nos documentos oficiais, textos de livros, teses e dissertações, além da contextualização do espaço da pesquisa, foi o resgate de aspectos relativos à educação de jovens e adultos na história da educação no Brasil, na Bahia e em Vitória da Conquista. Os dados levantados foram compilados e discutidos com as informações acerca da trajetória das políticas públicas para EJA.

Para acesso aos documentos do MEC, foram realizadas consultas tanto ao *site* oficial do Ministério quanto a materiais impressos e de ampla divulgação por ele publicados. Já para o material cedido pela Secretaria de Educação do Município, contou-se com a disponibilidade e empenho de um profissional técnico que atua no local; também foram consultados os acervos particulares de pessoas que fizeram parte da elaboração e implantação do Programa REAJA. Quanto aos documentos das escolas observadas *in loco*, a consulta ficou restrita às fichas de matrículas dos alunos, cedidas para consulta no local, pela secretaria de cada unidade escolar (Escola Cláudio Manoel da Costa e Extensão União e Força).

Quanto à **pesquisa de campo**, a coleta de dados é efetivada nos locais onde ocorrem

os fenômenos que se deseja observar, sem que haja interferência do pesquisador sobre eles. Essa pesquisa também se apóia em métodos, técnicas, instrumentos e outros procedimentos, a fim de obter resultados pertinentes, que venham ao encontro dos objetivos do pesquisador. É utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou descobrir novos fenômenos ou, ainda, as relações entre eles.

Nesse tipo de pesquisa o pesquisador coleta seus dados investigando os pesquisados em seu meio, aplicando questionários, entrevistas, protocolos verbais, observações, etc. A escolha desses procedimentos se relaciona com o ambiente pesquisado e tem por objetivo adquirir informações que correspondem ao tema em questão, procurando respostas para a problematização levantada para efeito desta pesquisa: **quais aspectos caracterizam a trajetória do programa REAJA, implantado com objetivo de atender a educação de pessoas jovens e adultas no sistema educacional público do município de Vitória da Conquista?**

Os meios usados para buscar os dados no campo de pesquisa foram: observação, questionários e entrevistas.

A definição da população da pesquisa se deu em função de sua proximidade com alguma das fases do desenvolvimento do Programa em estudo. No primeiro semestre letivo de 2006, realizaram-se observações *in loco* das atividades do REAJA; o segundo semestre do mesmo ano concentrou o maior número de entrevistas com pessoas que fazem ou que outrora fizeram parte do Programa; seis delas ocorreram de julho a dezembro.

Durante o ano de 2007, procedeu-se à de análise dos resultados. Nessa fase da pesquisa, foi feita a classificação, a categorização, a compilação dos dados, de modo a descrevê-los, analisando-os e chegando a conclusões a respeito da questão levantada no projeto.

A **observação**: segundo Richardson (1999, p. 259), “é imprescindível, em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva”.

Para realização desta pesquisa, foi utilizada a observação de atividades em sala de aula, desenvolvidas ao longo de um semestre letivo, em uma turma do Programa REAJA, na Escola Cláudio Manoel da Costa, e por uma semana na Extensão União e Força.

Cabe ressaltar que a necessidade de observar as atividades diárias da Extensão União e Força ocorreu após a realização de três entrevistas com ex-dirigentes do Programa REAJA, pois em todas as situações as práticas da docente dessa Extensão foram citadas.

As observações em campo pretendiam alcançar os seguintes objetivos: analisar as condições atuais para a escolaridade, ensino fundamental menor, dos alunos jovens e adultos da rede pública municipal na cidade de Vitória da Conquista – BA e verificar se e como as políticas de Educação influenciam na prática em sala de aula de pessoas jovens e adultas.

A escolha da primeira sala observada foi feita de modo aleatório, e a opção pela Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa se justifica pela sua localização central e por aglutinar pessoas de vários bairros da cidade, conforme já descrito anteriormente.

Cabe ainda ressaltar que a opção por realizar observações se deu pela necessidade de prover a pesquisadora de uma situação que lhe proporcionasse melhor conhecimento do contexto escolar dos participantes da pesquisa.

Ademais da observação, para a pesquisa de campo procedeu-se também à elaboração e aplicação de um questionário; este é um meio de obter respostas às questões, mediante um formulário que o próprio informante preenche. Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central. Questionários podem ser abertos (com questões dissertativas), fechados (com questões objetivas) ou mistos, com os dois tipos de questões em um mesmo instrumento.

Para a pesquisa, foram utilizados dois roteiros de questionários, ambos com predominância de questões dissertativas. Um deles, aplicado aos alunos da Escola Cláudio Manoel da Costa e da Extensão União e Força; o outro foi elaborado e aplicado a docentes da rede pública municipal e estadual que trabalham com a EJA no município em estudo.

As questões do primeiro questionário – aplicado aos alunos – foram elaboradas juntamente com as duas docentes que atuam no Programa REAJA na Escola Cláudio Manoel da Costa. Quando informadas sobre a possibilidade de aplicar questionários, as professoras demonstraram interesse em participar da elaboração das questões, pois gostariam de incluir alguns aspectos para que também, de posse do documento, pudessem conhecer melhor as particularidades de seus alunos. Por essa razão, a pesquisadora elaborou um primeiro protótipo, que foi lido e analisado conjuntamente com as duas docentes e acrescido de algumas questões por elas sugeridas.

Após essa reestruturação, o questionário (vide Apêndice I) totalizou 20 questões versando sobre as seguintes abordagens: informações gerais sobre o aluno (nome, idade, religião); vida familiar (estado civil, número de filhos, relacionamento familiar); vida profissional (com questões indo do primeiro emprego até o emprego desejado); por último, a trajetória escolar, questionando sobre suas experiências de escolarização na infância e na fase adulta, bem como quais motivos o levaram a voltar a estudar.

No momento de elaboração das questões, levou-se em conta a necessidade de atingir o seguinte objetivo do trabalho: *caracterizar o aluno jovem e adulto que frequenta o Programa REAJA na sede de Vitória da Conquista e identificar as suas expectativas ao (re)tomar seu processo de escolarização*. Sendo assim, além de contemplar os interesses das docentes, as questões constantes do questionário também deram suporte para atender a esse objetivo.

Na Escola Cláudio Manoel da Costa, de um total de 46 matrículas, apenas 25 alunos são frequentes; dentre eles, 22 responderam às questões solicitadas. Já na Extensão União e

Força, dos 32 matriculados, 22 são freqüentes; no entanto, como o ano letivo já estava prestes a se encerrar, apenas 16 alunos o responderam. Tanto na Escola Cláudio Manoel da Costa quanto na Extensão União e Força, a aplicação dos questionários se deu durante o ano de 2006; na primeira essa ação se deu ainda no segundo bimestre e, na segunda escola, no final do quarto bimestre escolar.

Como todos esses alunos estudam nas primeiras séries do ensino fundamental menor, correspondentes à alfabetização, primeira e segunda séries, na sua maioria ainda com dificuldades no domínio da leitura e da escrita, foi solicitada, pelos próprios educandos, na maioria das vezes, a intervenção da pesquisadora e da docente de cada turma para que os alunos conseguissem responder às questões; em vários casos, fez-se necessário realizar o registro escrito das respostas para os alunos. Mas vale destacar que o(a)s aluno(a)s só solicitavam ajuda quando não conseguiam ler e escrever sozinhos.

A aplicação do questionário foi utilizada pelas professoras como uma atividade de leitura e escrita, sobre a qual uma das professoras levantou a seguinte reflexão:

[..] vocês estão percebendo como é importante a gente aprender a ler e escrever? Quantas vezes não nos vai ser solicitado preencher fichas e dar respostas [...] Pode ser como parte de uma pesquisa, como está acontecendo aqui agora, pode ser levando alguém num hospital, pode ser pleiteando uma vaga de trabalho numa empresa [...] (Glória, em maio de 2006)

Para cinco alunos da turma da professora Glória (nome fictício) e seis da turma da professora Antônia, a intervenção no registro das respostas se fez necessária todo o tempo. Para esses casos, o questionário funcionou como um roteiro de entrevista, já que esses alunos ainda não conseguiam sequer escrever o próprio nome e ainda estavam numa fase muito inicial de leitura.

O outro questionário, apresentado no Apêndice II, foi elaborado na perspectiva de diagnosticar, de modo geral, a formação inicial dos docentes que atuam em classes de EJA no

município, há quanto tempo desempenham atividades nesta modalidade de ensino, que tipo de formação continuada têm vivenciado, qual a concepção de EJA com que trabalham e quais são as principais dificuldades e facilidades encontradas na prática com alunos jovens e adultos, traçando, assim, um panorama geral do quadro docente que atua com EJA na rede pública de ensino.

Composto por questões dissertativas, esse segundo questionário foi aplicado em três momentos diferentes a três grupos de professores em situação de planejamento conforme sua atuação no município, todos eles respondidos durante o período letivo de 2005: o primeiro deles, em uma reunião de planejamento dos professores que atuam na EJA em escolas estaduais, tanto na zona urbana quanto na zona rural; a segunda aplicação ocorreu em reunião de planejamento dos professores municipais rurais, e a terceira compreendeu respostas dadas por professores, em planejamento, que atuam com EJA na zona urbana de Vitória da Conquista.

Nos três momentos, após autorização dos coordenadores, os professores foram informados sobre a pesquisa, quais eram os objetivos e de que forma as respostas seriam utilizadas. Logo após, receberam os questionários e responderam às questões. Não houve, portanto, dificuldades de recebê-los de volta, totalizando, dos 130 distribuídos nestas etapas, 20 respondidos.

Num quarto momento, o procedimento foi diferente: foram distribuídos mais 120 questionários, em diversas escolas com ensino noturno no município, todas estaduais ou municipais. Dentre eles, apenas 29 foram respondidos somando um total de 109 questionários. Para evitar a duplicidade de informações, no momento da distribuição do questionário, foi solicitado aos professores que não o respondessem, caso já o tivessem feito em algum outro momento.

Quadro I – Síntese sobre aplicação dos questionários

Fase	Tema	Participantes	Objetivo	Período
Fase I	Aluno do REAJA	Alunos do Programa REAJA da Escola Cláudio Manoel da Costa	Identificar quem é o aluno do REAJA, suas expectativas, vida familiar, profissional e trajetória educacional	Maior de 2006
Fase II	Formação docente e questões da prática com EJA	Docentes da Rede Pública Estadual da zona urbana e rural de Vitória da Conquista	Diagnosticar as condições subjetivas e objetivas do docente de EJA	Maior de 2005
Fase III	Formação docente e questões da prática com EJA	Docentes da Rede Pública Municipal atuantes na zona rural.	Diagnosticar as condições subjetivas e objetivas do docente de EJA	Julho de 2005
Fase IV	Formação docente e questões da prática com EJA	Docentes da Rede Pública Municipal atuantes na zona urbana.	Diagnosticar as condições subjetivas e objetivas do docente de EJA	setembro a novembro de 2005

Um terceiro procedimento utilizado nesta pesquisa foi a **entrevista**. Conforme Richardson (1999, p. 207), “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa *A* a uma pessoa *B*” (*grifos no original*).

De acordo com Gil (2007, p.117), a **entrevista** pode ser entendida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessem à investigação. Enquanto técnica de coleta de dados, é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram.

As entrevistas utilizadas para obtenção de dados neste trabalho foram semi-estruturadas e, em alguns casos, não estruturadas. Os itens de que foram compostas forneceram dados que permitiram uma melhor compreensão sobre a educação inicial – ensino

fundamental menor – de pessoas jovens e adultas no sistema educacional público, com especial destaque para o Programa REAJA, em Vitória da Conquista.

No total, foram realizadas onze entrevistas. À exceção de duas professoras, todas as demais pessoas foram ouvidas individualmente e em espaços pré-definidos por elas, na maioria das vezes, no espaço de trabalho de cada uma (apenas uma entrevista foi realizada em domicílio da docente).

Para efeito de organização, as entrevistadas foram subdivididas em quatro grupos, conforme os objetivos com os quais foram selecionadas. O primeiro grupo foi composto por duas entrevistadas, uma que informa sobre a EJA na SMED, antes do REAJA, e a outra que fornece informações sobre programas de EJA na esfera pública estadual.

Na entrevista com Alvacélia – assim denominada, para efeito deste trabalho – objetivou-se investigar quais eram as iniciativas da SMED, na década de 90 em termos de EJA, até a implantação do REAJA, uma vez que Alvacélia compunha o quadro de técnicos na SMED antes da implantação do Programa em estudo. Essa temática também se fez presente na entrevista de outras pessoas, mas como história pregressa do REAJA, o que será apontado posteriormente.

Com a segunda entrevistada deste grupo, Irene (nome fictício), o objetivo foi de investigar quais programas estão sendo desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação, especificamente na Gerência de Educação de Jovens e Adultos – GEBAD.

O segundo bloco é composto por quatro representantes: Elis, Heloisa, Norana e Selenita (nomes fictícios). Todas elas foram membros do quadro que compunha a primeira fase do REAJA – desde a sua criação, aprovação e implantação até o ano 2000. Dentre as quatro, três permaneceram na coordenação do REAJA por mais uma fase do Programa, sendo que uma delas, Norana, ainda permanece na SMED, mas agora lotada em outra função, que não tem relação com o REAJA. As informações colhidas nesse grupo deram subsídio para

que se atingisse o seguinte objetivo: analisar como técnicos que atuam(vam) na Secretaria de Municipal de Educação, na coordenação de jovens e adultos percebem a trajetória do Programa REAJA, desde a sua implantação até os dias de hoje.

Compondo o terceiro bloco de entrevistadas, estão profissionais da educação que atuam dentro das escolas: Égle, diretora da Escola Cláudio Manoel da Costa, Glória e Selma, ambas docentes também da Escola Cláudio Manoel da Costa, e D. Maria (nome fictício), professora da Extensão União e Força. Somente as entrevistas às professoras Glória e D. Maria tiveram um roteiro de entrevista (apresentado no Apêndice III deste trabalho), passando, neste caso, a ser semi-estruturadas.

As pessoas apontadas acima foram entrevistadas com vistas a dar subsídios para atingir os seguintes objetivos: analisar como professores que atuam na EJA no município de Vitória da Conquista-BA percebem a trajetória do Programa REAJA, desde a sua implantação até os dias de hoje, quais foram as principais mudanças ocorridas ao longo do percurso do Programa, se essas mudanças se refletem no dia-a-dia das salas de aula, e como isso se dá .

O quarto bloco é representado apenas por uma entrevistada. Trata-se da atual Coordenadora Geral da SMED, Jose (nome fictício), que está na secretaria desde os primeiros anos da década de 90 do século passado e que, na terceira fase do REAJA, chegou a ocupar o cargo de coordenadora do Programa. A entrevista com Jose se deu com o objetivo de buscar suporte para analisar as condições atuais para a escolaridade, ensino fundamental menor, dos alunos jovens e adultos da rede pública municipal na cidade de Vitória da Conquista – BA, assim como para verificar a trajetória do programa REAJA desde a sua implantação até os dias de hoje.

Quadro II – Síntese das entrevistas realizadas por ordem de data

Entrevistada	Setor de atuação profissional	Função Relacionada a EJA	Data da Entrevista	Objetivo
Norana	SMED	Técnica – Ex-coordenação do REAJA	10 de outubro de 2005	Buscar informações sobre as pessoas que atuaram na primeira fase do REAJA, assim como aspectos de sua trajetória de 1997 até os dias de hoje.
Irene	DIREC 20	Técnica – Setor de EJA	25 de outubro de 2005	Investigar sobre a atual situação da EJA na Secretaria Estadual de Educação e quais são os programas em desenvolvimento no município de Vitória da Conquista.
Glória e Selma	Escola Cláudio Manoel da Costa	Professoras	11 de maio de 2006	Identificar como vêm o REAJA na atualidade e quais são as principais dificuldades e facilidades encontradas na prática em sala de aula.
Glória	Escola Cláudio Manoel da Costa	Professora	18 de agosto de 2006	Investigar aspectos das condições subjetivas e objetivas na prática dentro do Programa REAJA.
Égle	Escola Cláudio Manoel da Costa	Diretora	20 de agosto de 2006	Identificar o olhar da direção da Escola Cláudio Manoel da Costa para os alunos do REAJA.
Elis	Secretaria de Habitação	Ex-coordenação do REAJA	17 de outubro de 2006	Traçar o percurso do Programa REAJA desde a sua implantação.
Selenita	Diretora de Escola	Ex-coordenação do REAJA	26 de outubro de 2006	Traçar o percurso do Programa REAJA desde a sua implantação.
Heloisia	Diretora de Escola	Ex-coordenação do REAJA	27 de outubro de 2006	Traçar o percurso do Programa REAJA desde a sua implantação.
D. Maria	Extensão União e Força	Professora	29 de novembro de 2006	Investigar aspectos das condições subjetivas e objetivas na prática dentro do Programa REAJA.
Alvacélia	Diretora de Escola	Ex-técnica da SMED – coordenação das salas de terceiro turno	15 de março de 2007	Compreender como foi a trajetória da EJA na SMED antes da implantação do REAJA.
Jose	SMED	Ex-coordenadora do REAJA e atual Coordenadora Geral da SMED	14 de fevereiro de 2008	Traçar o percurso do Programa REAJA desde a sua implantação e identificar as atuais condições do Programa dentro da SMED.

As informações obtidas por meio das entrevistas foram muito ricas e imprescindíveis para o alcance dos objetivos traçados para esta pesquisa e serão, posteriormente, analisadas e registradas, conforme as situações. Cabe registrar que somente quatro entrevistas foram gravadas; as demais se dispuseram a contribuir com o trabalho, mas não autorizaram a gravação. Inicialmente essas pessoas não se mostraram à vontade para tecer comentários sobre o Programa; mas, no decorrer das questões, a relação foi se tornando mais espontânea e elas passaram a se expressar com menos restrições, permitindo que a conversa fluísse.

A definição da população da pesquisa foi escolhida em função de sua proximidade com alguma fase do desenvolvimento do Programa em estudo. No primeiro semestre letivo de 2006, realizaram-se observações *in loco* das atividades do REAJA; o segundo semestre do mesmo ano concentrou o maior número de entrevistas, já que seis delas ocorreram de julho a dezembro.

Durante o ano de 2007, procedeu-se à análise dos resultados. Nessa fase da pesquisa, foi feita a classificação, a categorização, a compilação dos dados, de modo a descrevê-los, analisando-os e chegando a conclusões a respeito da questão levantada no projeto.

Os dados obtidos na pesquisa foram utilizados a fim de verificar a relação entre o que dizem as propostas no programa REAJA, implantado desde 1997 no município de Vitória da Conquista, a sua situação inicial e atual, além de sua contextualização frente ao panorama nacional de políticas públicas de EJA.

A pesquisa aqui apresentada, embora trate de um amplo tema da área de educação, uma questão que diz respeito a muitos, senão a todos os brasileiros – responsáveis, direta ou indiretamente, pela atual situação da educação do país – teve um campo específico de investigação – a cidade de Vitória da Conquista. Por essa razão, torna-se pertinente contextualizar tanto a cidade quanto o espaço escolar onde a pesquisa se realizou.

2.3. Descrição do local da pesquisa: A cidade de Vitória da Conquista

Segundo dados do IBGE³⁵, no ano de 2004, o Estado da Bahia – com 417 municípios, dentre eles Vitória da Conquista, contava com uma população de 13. 815. 334 habitantes – contribuiu com aproximadamente R\$ 86 bilhões para o Produto Interno Bruto (PIB) nacional e possuía um PIB per capita de R\$ 6.350,00.

A população baiana distribuída em grupos etários mostrava, conforme apontado no Censo de 2000, que 24,36% dos residentes da Bahia tinham idade entre 05 e 14 anos, 69,27% tinham entre 15 e 64 anos e os outros 6,37% eram de pessoas com mais de 65 anos. Comparando-se com os dados de 1991, o número de jovens caiu em torno de 6,92% e o de idosos aumentou 0,93%.

Vitória da Conquista, localizada há mais de 900m de altitude, é a segunda maior cidade do interior baiano, com seus 308.204 habitantes, com um PIB de R\$ 1.036.177,00 e um PIB per capita de R\$ 3.678,00. A Pesquisa de *População e Domicílios – Censo 2000 com Divisão Territorial 2001* – realizada pelo IBGE, apontou que 52.863 habitantes têm entre cinco e 14 anos, 170.221 residentes, ou 64,85% da população, têm entre 15 e 64 anos e os outros 5,12% possuem mais de 64 anos.

Apesar de ser um expressivo pólo econômico, abrangendo mais de 43 municípios e para Helena, aluna do Programa REAJA de 1999, “[..] ela é uma das maiores cidades do interior da Bahia. Aqui tem muitos hospitais, fábricas, escolas de 1º e de 2º grau, universidade e muitas coisas interessantes.. (1999c, p. 32)”, Vitória da Conquista tem 59.508 habitantes com rendimento mensal de até um salário mínimo; 29.013 pessoas recebem um salário que varia entre um e dois salários mínimos, enquanto 1.701 residentes recebem mais de 20 salários mínimos e 89.047 habitantes foram declarados como “sem rendimento”. As desigualdades não acabam por aí: da população total, 35.740 habitantes não possuem qualquer

³⁵ Dados coletados no site www.ibge.gov.br, acessado em 22 de janeiro de 2008.

grau de instrução ou têm menos de um ano de estudo, enquanto apenas 3.839 residentes, com 10 anos ou mais de idade, possuem mais de 15 anos de estudo.

A localização geográfica de Vitória da Conquista é um dos fatores favoravelmente concorrentes para seu papel de destaque regional. A cidade está no centro de um importante cruzamento rodoviário. No sentido Leste-Oeste, o eixo formado por rodovias federais e estaduais permite o tráfego aos que se deslocam do oeste brasileiro em direção ao litoral baiano. No sentido Norte-Sul, corta o município a BR-116, por onde ocorre um grande fluxo, nos dois sentidos, de produtos e pessoas.

Após a crise cafeeira dos anos 80, as atividades que mais têm contribuído para a sustentabilidade e o desenvolvimento da economia conquistense, possibilitando que o município seja classificado como a terceira economia do interior baiano, são, justamente, os serviços de que dispõe nas áreas de saúde, educação e comércio.

O setor de serviços contribui com um valor adicionado que beira os R\$734.859,00 (dados de 2004, segundo o IBGE), diante dos R\$ 204.230,00 adicionados pelo setor industrial e R\$58.383,00 referentes à agropecuária. Concomitantemente, contribui com 3,16% do total adicionado pelo estado da Bahia no setor terciário.

Mesmo com uma grande parte da população em idade escolar, atualmente, o município conta com 68 escolas públicas, que atendem a Educação de Jovens e Adultos, sendo 29 na zona rural (delas, apenas uma é estadual), e 40 na zona urbana, assim distribuídas: 16 estaduais e 24 municipais. A educação infantil, segundo dados do SEI. BA (2006) soma um total de 254 unidades, distribuídas, conforme a dependência administrativa, em 134 unidades municipais localizadas na zona rural e 120 na zona urbana (duas estaduais, 19 municipais e 99 particulares). Dentre os estabelecimentos que oferecem ensino fundamental, 169 são municipais, instalados na zona rural; 29 são estaduais, 33 municipais e 79 particulares, estando todas endereçadas na zona urbana.

Ainda segundo os dados coletados no *site* da SEI (2006), a oferta de estabelecimentos de Ensino Médio é bem mais restrita: apenas um colégio estadual de nível está localizado na zona rural; 13 escolas estaduais, uma federal (CEFET) e dez estabelecimentos particulares localizam-se na zona urbana. O baixo número de estabelecimentos de ensino público e privado que oferecem o ensino médio, evidencia o estrangulamento do processo educativo na cidade de Vitória da Conquista, condenando um contingente enorme de adolescentes, jovens e adultos a interromper sua jornada escolar. Com relação ao ensino superior, a cidade conta com apenas uma escola pública estadual, uma federal e três privadas.

Quanto ao número de matrículas no município de Vitória da Conquista sabe-se que foram efetuadas 54.510 matrículas no Ensino Fundamental, dentre as quais 27,51% aconteceram em escolas públicas estaduais, nenhuma em escolas públicas federais, 31.360 matrículas em escolas municipais, ou seja, 57,53%, e o restante, 14,96%, são referentes às instituições privadas.

O quadro de docentes no município é distribuído da seguinte forma: 2.201 docentes para ensino fundamental, dos quais 597 docentes em escolas públicas estaduais, nenhum em escolas públicas federais, 225 na rede municipal e 190 docentes na escola privada; 746 professores do Ensino Médio, sendo que 534 atuam nas instituições de ensino estaduais, 22 nas federais, nenhum na rede municipal e 190 na modalidade privada.

Esse contexto escolar do município soma-se aos dados para o analfabetismo que são especialmente significativos no que diz respeito à educação na Bahia. Segundo o Censo Demográfico de 2000, o estado possui 2.057.907 analfabetos, dos quais 57% residem na zona rural, apesar da redução de 12,16% no índice geral comparando-se com o Censo de 1991. Da população conquistense sabe-se que 35.740 habitantes não possuem qualquer grau de instrução ou têm menos de um ano de estudo, enquanto apenas 3.839 residentes, com 10 anos ou mais de idade, possuem mais de 15 anos de estudo.

Um panorama da educação baiana, apontado no *site* do IBGE, acessado em 22 de janeiro de 2008, mostra que no primeiro semestre de 2006 foram matriculados no Ensino Fundamental 2.879.669 alunos, sendo que desse total 18,74%, isto é, 539.606 estudantes, foram matriculados em escolas públicas estaduais, outros 497 em escolas públicas federais, 73,8%, ou 2.125.277 de alunos em escolas públicas municipais e 214.289 alunos em escolas particulares. Com relação ao Ensino Médio, apenas 722.817 matrículas foram efetuadas e, desse total, 35.341 são relativas às escolas municipais.

As pesquisas realizadas no município de Vitória da Conquista mostram que foram efetuadas 54.510 matrículas no Ensino Fundamental, dentre as quais 27,51% aconteceram em escolas públicas estaduais, nenhuma em escolas públicas federais, 31.360 matrículas em escolas municipais, ou seja, 57,53%, e o restante, 14,96%, são referentes às instituições privadas.

O estado conta com 129.141 docentes para ensino fundamental, dentre os quais 2.201 atuam no município de Vitória da Conquista. Distribuem-se da seguinte maneira: 597 docentes em escolas públicas estaduais, nenhum em escolas públicas federais, 225 na rede municipal e 190 docentes na escola privada. Com relação aos professores de Ensino Médio, a Bahia conta com 31.770, dos quais 746 lecionam no município do sudoeste baiano; 534 atuando nas instituições de ensino estaduais, 22 nas federais, nenhum na rede municipal e 190 na modalidade privada.

Conforme citado anteriormente, o município conta com um quadro restrito no que diz respeito ao ensino superior. Existe apenas uma instituição pública estadual, uma escola pública federal, nenhuma municipal e três privadas. O quadro docente não é muito diferente, já que são 774 docentes na escola pública estadual e 250 docentes na esfera privada.

2.3. A legalidade da EJA no município de Vitória da Conquista

O alto índice de analfabetismo vem assolando todo o país, inclusive o Município de Vitória da Conquista. Preocupada com essa situação, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) implantou o programa REAJA, a fim de diminuir o índice de analfabetismo no município, assim como aumentar a escolaridade da população jovem e adulta. Desejando, desde o momento de implantação do programa, a continuidade dos estudos dessa clientela, busca oportunizar o acesso à escolaridade e o resgate da cidadania, visando à integração dos educandos jovens e adultos nos processos escolares, além do avanço nos seus estudos e a recuperação da sua auto-estima.

Em dezembro de 1997, em conformidade com a LDBEN, em seus artigos 37 e 38, o Conselho Municipal de Educação, após longas sessões de debate – segundo a coordenadora do Programa no município de 1997 até janeiro de 2000 – aprovou o projeto que cria o Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – REAJA, Curso Supletivo para o Ensino Fundamental, séries iniciais, em Unidades Escolares do Município.

No ano de 1998, o Conselho Municipal de Educação, mediante aprovação da Resolução nº 016/98, que “Fixa normas para o funcionamento dos Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental” (PMVC, 1998, s/p), regulamenta o oferecimento dessa modalidade de ensino no município de Vitória da Conquista-BA.

Essa modalidade foi implantada pelo Município, seguindo as disposições constitucionais e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional – 9394/96 – de que o ensino Fundamental é obrigatório, inclusive para aqueles que não puderam cursá-lo em idade jovem.

Assim como a proposta do REAJA, essa Resolução busca valorizar todo o saber trazido pelo educando, uma vez que, no Art. 1º, Parágrafo único, diz: “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos por meios informais serão aferidos e reconhecidos

mediante avaliações.” (PMVC, 1998, s/p). Também fixa outras questões, tais como o local de funcionamento das classes de EJA, tanto em escolas Municipais como em outros espaços cedidos pela comunidade, e a idade mínima de 12 anos para ingresso nessas turmas.

Ainda na mesma Resolução, nos seus artigos 5º e 6º, ficou demonstrada uma preocupação com a prática pedagógica quanto aos métodos, técnicas, conteúdos e processo avaliativo, de acordo com a competência, aptidões, finalidades e necessidades dos alunos. Outro aspecto abordado claramente no artigo 5º é a valorização dos conhecimentos e habilidades trazidas pelos educandos como base para uma aprendizagem constituída num processo vivo, contextualizado e participativo.

Além dessas questões de cunho pedagógico, a Resolução, no Art. 8º parágrafo 2º, destaca a necessidade de os cursos serem “organizados em períodos, de acordo com o conteúdo, a finalidade e as necessidades dos alunos” (PMVC, 1998, s/p).

Sete anos após a criação do REAJA, já em março de 2005, a SMED amplia seu atendimento ao ensino fundamental séries finais, conforme pode ser observado na *Proposta pedagógica de organização do ensino noturno das escolas municipais de Vitória da Conquista Seguimento I e II da educação de jovens e adultos*, apresentada e divulgada em 2005. A intenção dessa proposta é, então, de “consolidar ainda mais a educação de adolescentes, jovens e adultos no município de Vitória da Conquista” (SMED, 2005, p. 3).

Sendo assim, ainda em 2005, o Seguimento II do REAJA é implantado e a EJA no município passa a contemplar todo o ensino fundamental a partir dos seguintes princípios orientadores:

- Processo educativo com práticas sociais voltados para o trabalho, a cultura, o confronto dos problemas coletivos e a construção da cidadania.
- Acesso aos meios de produção cultural, ao trabalho, à arte, ao lazer, à comunicação e ao esporte.
- Valorização das expressões culturais, reconhecimento de valores que

fortalecem a confiança e a auto-estima dos alunos, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, tornando-os agentes ativos na construção da sociedade e transformação do mundo (SMED, 2005, p. 8).

O seguimento II do REAJA é composto de quatro módulos, cada um com 200 dias letivos; porém, o aluno poderá cursar um seguimento em até 400 dias letivos. A base curricular aborda as áreas de conhecimento conforme a base nacional comum, segundo a Lei 9394/96, no seu artigo 26 (Língua Portuguesa, Estrangeira Moderna, Educação Artística e Ensino Religioso, além de Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Física).

Já a área de conhecimento nacional diversificada é composta da seguinte forma, conforme sugestões da SMED: Introdução a Novas Tecnologias; Desenho Geométrico; Literatura e Cultura Afro Brasileira, Projetos e Práticas Científicas, Cooperativismo e Empreendedorismo.

A carga horária semanal é de cinco horas/aula diárias, distribuídas de modo igualitário entre as diversas áreas contempladas na proposta. O ser humano que se pretende formar nesta proposta

é aquele capaz de realizar sua individualidade, dotando-se de consciência social; da percepção de seu papel histórico; da capacidade de engajar-se na luta por uma sociedade democrática, onde todos possam participar, decidir, contribuir numa visão coletiva (SMED, 2005, p. 21).

Para formar esse ser humano, faz-se necessária a existência de uma prática pedagógica mediada pelo diálogo do aluno com o conhecimento, com outros alunos e com o docente. É dentro dessa perspectiva que se pretende analisar a trajetória do programa REAJA, Seguimento I, enquanto integrante das políticas públicas para EJA.

2.4. A EJA no município de Vitória da Conquista e o quadro docente

Conforme já informado anteriormente, duzentos e cinquenta questionários, cujo modelo é apresentado no Apêndice II, foram distribuídos em escolas públicas, estaduais e municipais, na cidade de Vitória da Conquista, que atendem à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na tentativa de determinar um padrão dos professores que atuam no programa. Obteve-se como resposta 109 questionários, sendo que 57 foram respondidos por professores da EJA no município e outros 52 também por professores de jovens e adultos, no entanto, da rede estadual.

Segundo Irene, entrevistada como representante da Divisão de EJA do Estado, subseção de Vitória da Conquista, esses professores que responderam ao questionário estavam distribuídos em 15 escolas da Zona Urbana, uma vez que a Direc 20 tem EJA apenas em uma escola localizada em outro município – Caetanos – perfazendo um total de 16 estabelecimentos de ensino para pessoas jovens e adultas.

Ainda com base nos dados fornecidos por Irene, durante o ano de 2006, das quinze escolas estaduais do município de Vitória da Conquista que atendiam a modalidade de EJA I, apenas três³⁶ atendiam a uma clientela de 281 alunos do ensino fundamental menor, distribuídos entre sete turmas.

Além do ensino fundamental menor, o REAJA, o Estado tem oferecido, no município em estudo, 125 turmas de EJA II, correspondente ao fundamental maior, distribuídas em quinze escolas estaduais, atendendo a um total de 3.258 alunos. Para atender a clientela de EJA III, correspondente ao ensino médio, o Estado disponibilizou, em 2006, 31 classes, distribuídas em sete escolas, atendendo um total de 1742 alunos.

³⁶ As escolas que atendiam EJA I no ano de 2006 eram: Escola Cavalheiros do Oriente, Escola Estadual Adelmário Pinheiro e Escola Agrotécnica Sérgio de Carvalho.

Em relação aos docentes que trabalham com EJA, o Estado vem buscando viabilizar a formação continuada desses profissionais, a fim de qualificá-los especificamente na área de educação de jovens e adultos. Assim, desde o ano de 2005, o Programa de *Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental de EJA* atende a cinco professores da EJA I e 130 professores da EJA II atuantes no município. Esse programa de formação, em linhas gerais, se divide em duas partes: uma parte presencial e a outra mediante vídeo-conferência. Os participantes do programa são mediadores e cada um deles atende a três escolas conveniadas. O encontro entre os professores para repasse se dá no horário de Atividades de Coordenação - AC (4h/s).

Atualmente, o Curso de Aceleração é denominado de EJA, mudança esta de nomenclatura que se deu desde o ano de 2005. Já a CPA continua como Supletivo. Assim, a Direc 20 tem os seguintes programas do Governo Estadual, além dos mencionados acima: EJA I, II e III; Formação de Professores; AJA Bahia mediante execução de Universidades e Municípios e ligados ao Programa Brasil Alfabetizado; e uma turma no Colégio Adélia Teixeira do Programa Tempo de Aprender I e no colégio Cleber Pacheco Tempo de Aprender II.

Apesar de todos os professores do município declararem que são docentes do ensino fundamental menor, REAJA, apenas 21 atuam na zona rural e os outros 36 atuam na zona urbana. Enquanto na zona rural há a predominância do aprendizado multisseriado, ou seja, alunos com diversos níveis de aprendizagem na mesma classe, uma realidade corrente mesmo após décadas de reformas educacionais, na zona urbana os professores ensinam em turmas específicas, que variam entre os Módulos I e IV.

A amostragem permite identificar que a formação dos professores atende às exigências do SMED feitas na *Proposta Pedagógica de organização do ensino noturno das escolas municipais de Vitória da Conquista Seguimento I e II da educação de jovens e adultos*,

divulgada pela SMED (2005, p.13), em 2005, quando afirma que “o coletivo de professores do seguimento I será composto, preferencialmente, por professores com Magistério, pedagogos, podendo também atuar os de outras licenciaturas”.

O quadro de docentes no município conta com 54 professores formados apenas no Curso Magistério, um pedagogo, um estudante de História e um terceiro professor com curso superior incompleto. A massiva presença de formados no Curso Normal Médio certamente preenche a proposta divulgada pela SMED, contudo, o declínio da formação em Magistério exige o investimento em formação e capacitação dos futuros docentes do REAJA.

Não obstante, observa-se que, segundo as pesquisas, 50% dos professores já atuam no programa há mais de dez anos (os outros 26 professores têm um tempo de profissão entre três meses e nove anos). Com base nesses dados, presume-se que a renovação do corpo docente está próxima, devido às possíveis aposentadorias. Além disso, no contexto de Vitória da Conquista, dos 57 questionários respondidos, 38 correspondem a professores que atuam há menos de dois anos no REAJA, no ano de 2005. Com isso, duas questões são pertinentes: a primeira delas no que diz respeito à capacitação dos novos professores, uma referência tanto àqueles que ingressaram recentemente quanto àqueles que farão parte do programa, possivelmente com Curso Superior que, por si só, não garante a qualidade de ensino; e de qual é o investimento feito pela SMED para que esses novos docentes estejam efetivamente aptos a atender às necessidades de trabalhar com o ensino fundamental menor de pessoas jovens e adultas.

O município, como já foi mencionado, atende às normas da SMED para seleção e contratação de professores, assim como o Estado que conta com profissionais Magistrados para atuar no ensino fundamental menor, ou EJA I, graduados para aqueles que atuam no ensino fundamental maior (EJA II), sendo que dos 21 docentes que atuam nesse nível apenas dois ainda estão cursando graduação, enquanto outros dois já têm pós-graduação no nível

especialização concluída. O mesmo requisito vale para aqueles que atuam no ensino médio, o qual conta com todos os professores graduados (09 em Letras, 08 em Geografia, 10 em História, 01 em Música, 07 em Matemática, 02 em Biologia e 06 em Pedagogia).

O período de melhor desempenho do REAJA foi, segundo três professores que estão no programa desde sua implantação e outros cinco que o integram há mais de cinco anos, da sua criação até o ano de 2000, momento este de maior investimento em capacitação e recursos de diversas ordens.

Os mesmos oito professores denunciam a atual falta de prestígio do REAJA junto à SMED. Segundo eles, desde 2001, não existe suporte adequado às atividades extra-classe, ausência de livros, escassez de investimento em capacitação, além do descaso com a produção e publicação dos livros escritos pelos próprios alunos do programa e com os planejamentos pedagógicos.

Outra questão relevante é que há uma predominância de professoras na Rede Municipal: são 54 em contraste com somente três homens. Enquanto isso, na Rede Estadual a amostragem revela um outro quadro: do total de 52 professores que responderam ao questionário, quinze eram homens, sendo que três deles atuam na EJA I e são formados em Magistério; dos nove professores estaduais que atuaram na primeira etapa do Programa EJA da SEC-BA, sete têm formação inicial em Magistério e outros dois têm curso superior, um em Letras e outro em Pedagogia.

2.5. Descrição do campo de pesquisa: a escola Cláudio Manoel da Costa e a Extensão União e Força

2.5.1. A Escola Cláudio Manoel da Costa

O Colégio Municipal Cláudio Manoel da Costa é uma escola antiga no município de Vitória da Conquista. Foi criado em 1981 e sempre funcionou em sede própria. Marcou sua inauguração uma missa, seguida por uma sessão solene presidida pelo primeiro diretor nomeado, que contou com a participação do prefeito, do vice-diretor empossado, assim como pelo corpo docente e outros representantes da comunidade.

Dois dias após a inauguração, iniciou-se o período letivo com alunos matriculados no primeiro grau menor no turno da tarde e de primeiro grau maior no turno da manhã. No turno noturno, eram oferecidas turmas de 1^a a 4^a séries e de 5^a a 8^a séries para os adultos que demandavam por essa escolaridade.

A clientela atendida por esse colégio sempre esteve ligada a uma parcela menos privilegiada da população de Vitória da Conquista, com baixíssimos recursos financeiros, residentes em bairros localizados próximos ao colégio, denominados de Pedrinhas, Cruzeiro, Guarani e Alto Maron³⁷.

Apesar de atender, desde o momento de sua criação, a uma clientela de jovens e adultos, somente no ano de 1997 foi implantado, nesse colégio, classes do REAJA, em meio às já existentes classes de ensino fundamental menor e maior.

No ano de 2006, o colégio possuía uma clientela de 772 alunos, distribuídos nos três turnos de ensino: 292 estavam matriculados no turno matutino e distribuídos em dez turmas³⁸ de ensino fundamental menor e ensino fundamental maior; 262 alunos matriculados no turno

³⁷ Esses bairros estão localizados numa região bem próxima do centro comercial de Vitória da Conquista.

³⁸ Sendo uma delas de reforço escolar.

vespertino, distribuídos em nove turmas de ensino fundamental menor, e 218 alunos matriculados no turno noturno em classes do REAJA e em classes do ensino fundamental maior. Na sala do REAJA – estágio I – estavam matriculados 42 alunos e na sala do REAJA – estágio II – encontravam-se matriculados 35 alunos.

Cabe ainda ressaltar que, há dez anos, o sistema de ciclos foi implantado no município, tendo passado, em 2007, pela sua terceira reformulação, dessa vez, baseada nas idéias de Miguel Arroyo. Os alunos de todas as escolas do ensino fundamental menor estão distribuídos pelo sistema de ciclos e apenas o ensino fundamental maior e o ensino médio oferecido pelo município permanecem com o sistema de seriação, além do programa REAJA - voltado para atender a demanda de adolescentes, jovens e adultos.

O corpo docente era, em 2006, composto por 61 professores, que ministravam cursos e disciplinas diferentes. Como o colégio atende, além das classes do REAJA, ao ensino fundamental maior e ao ensino médio, a grande maioria dos docentes que ali atua possui curso superior: 87% do quadro.

A direção da Escola Cláudio Manoel da Costa é exercida por uma diretora e por três vice-diretores, distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno, conforme a disponibilidade de suas cargas horárias³⁹. A escola conta ainda com uma secretária para executar os procedimentos formais da secretaria – matrículas, documentação necessária para permanência no colégio, transferências, etc – e 12 pessoas que atuam na área de apoio, como porteiros, merendeiras e faxineiras.

Essa Unidade Escolar não dispõe de coordenador geral para auxiliar os professores com os planos de aula, discutindo com eles a prática pedagógica e apoiando-os na busca de soluções de problemas. Essa carência é justificada pelas exigências do cargo: ser professor efetivo, com 40 horas, a serem distribuídas em três turnos para atender a todos os professores,

³⁹ Como existem vice-diretores que atuam em outros estabelecimentos escolares, como professores, especialmente da rede particular do município, foi feito um arranjo no horário de cada um para permanecer como vice-diretor no Colégio Municipal Cláudio Manoel da Costa.

tanto do ensino fundamental menor e maior, quanto do programa de educação de adolescentes, jovens e adultos.

Mesmo com a ausência de um coordenador, semanalmente são realizadas reuniões de planejamento, chamadas de “AC” (Atividade Complementar), que ocorrem por disciplinas dentro da própria escola e, no caso do Programa REAJA, uma vez por mês no CAIC. As horas de planejamento são incluídas na carga horária do professor, sendo obrigatória a sua participação. Além das atividades complementares, a temática “Diversidade e inclusão” vem sendo discutida ao longo do ano letivo no CAIC.

A escola possui um Regimento Escolar, que se encontra na própria secretaria, mas o “Projeto Político pedagógico”, que deveria ser construído coletivamente pelos integrantes da escola – professores, representantes do corpo discente, direção e pessoal de apoio – no início de cada ano letivo, não ocorre na prática. Conforme declara uma vice-diretora da escola: “é um faz de conta!”.

A participação dos pais na escola se restringe aos momentos em que são convocados pela escola para discutirem ou serem informados sobre questões relacionadas aos seus filhos e não foi implantado Colegiado na escola. Os atendimentos psicológico, fonoaudiológico e aquele voltado para portadores de deficiência audiovisual são responsabilidade de uma equipe formada por psicólogos, psicopedagogos, e fonaudiólogos que atuam na SMED e que entram em ação conforme a solicitação da direção e/ou da coordenação das escolas.

Com relação a seus aspectos físicos, o Colégio ocupa uma área de 1.985 m² (mil novecentos e oitenta e cinco metros quadrados) e sua área construída é de 1.485 m² (mil quatrocentos e oitenta e cinco metros quadrados), correspondendo a 12 salas de aula, sala de direção, secretaria, biblioteca, dentre outros espaços, conforme apontado no Quadro abaixo. Considera-se, por essa razão, que a Escola Cláudio Manoel da Costa é um colégio de porte médio.

Quadro III - Edifício Escolar – Espaço Físico

Ambiente	Quantidade
DIRETORIA	1
VICE-DIREÇÃO	0
SECRETARIA	1
SALA DE PROFESSOR	1
BIBLIOTECA	1
QUADRA POLIESPORTIVA	0
SALA DE VÍDEO	1
PÁTIO	1
COZINHA	1
DEPÓSITO	1
SANITÁRIOS ALUNOS	2
SANITÁRIO FUNC.	1
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	0
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	0
SALA DE AULA	11

Fonte: Colégio Municipal Cláudio Manoel da Costa, maio de 2006

Percebe-se, por meio do quadro acima, que, do ponto de vista físico, a Escola Cláudio Manoel da Costa possui um espaço razoável para um bom funcionamento, como, por exemplo, o número de salas de aula, espaço reservado para biblioteca, sala de vídeo, cozinha, etc. Porém, o diretor e os vice-diretores necessitam dividir o mesmo espaço, o qual está diretamente ligado à sala dos professores. Estes, para terem acesso a sua sala, precisam transitar dentro da sala do diretor. Além disso, o espaço reservado para desenvolvimento das atividades de secretaria não conta com nenhuma segurança, nem mesmo o teto possui forro, deixando, assim, o espaço vulnerável a qualquer possibilidade de arrombamento e de invasão por parte de vândalos e/ou ladrões.

A biblioteca, localizada na frente da escola, possui um mobiliário bastante antigo e pouco conservado, e dispõe de um acervo muito precário, resultado de um parco investimento municipal e de poucas doações da comunidade. Porém, com base em informação colhida em conversa informal com uma das professoras da escola, soube-se que *“antigamente a biblioteca daqui era maravilhosa, inclusive com livros em latim. Em compensação hoje ela está completamente sucateada. Desapareceu todo o acervo.. Hoje não tem quase nada.”*

Até o dia 20 de abril do ano letivo de 2006, a biblioteca funcionava apenas nos turnos matutino e vespertino. Somente após um memorando encaminhado pela SME é que passou a ser aberta para atender aos alunos do noturno. No entanto, a disposição dos livros nas estantes não obedece a nenhuma norma de organização e nada do acervo fica disponível para empréstimo. Se um título específico se faz necessário, é quase impossível encontrá-lo.

Cabe ressaltar que mesmo considerando a precariedade das ofertas feitas pela biblioteca, no caso específico dos alunos da EJA, as professoras promovem atividades nas quais os alunos buscam descobrir informações novas na biblioteca, como será demonstrado posteriormente.

Ainda quanto ao espaço físico da escola, importa observar que não existe uma estrutura poli-esportiva para atender às atividades de educação física e de recreação, problema que requer uma especial atenção, visto que a maior parte da clientela atendida pelo colégio é de crianças e jovens.

A sala de vídeo existente conta com uma televisão de vinte e nove polegadas, de um vídeo cassete e de um aparelho DVD, os quais ficam trancados dentro de uma armação de ferro, de modo que os alunos assistem às exibições com os ferros passando ao longo da tela⁴⁰. A escola também dispõe de um aparelho de som recém-incorporado ao acervo.

O pátio é bastante amplo e não possui cobertura para estadia e desenvolvimento de atividades em dias chuvosos. A cozinha não é muito grande e está conjugada com o depósito de alimentos e material de limpeza. Possui dois fogões industriais, uma geladeira e uma mesa grande e comprida, além de panelões, talheres, copos, pratos, liquidificador industrial.

O sanitário dos alunos, tanto o masculino e quanto o feminino, são bastante precários e estão em péssimo estado de conservação. O dos professores não foge a essa característica, mas ainda está em melhores condições de uso.

⁴⁰ Intencionando evitar algum dano aos aparelhos, nem mesmo no momento das exibições a armação de ferro é aberta, dificultando, assim, tanto a visão completa do que está sendo exibido quanto a leitura de legendas, em caso de filmes legendados.

Quanto aos laboratórios de ciências e de informática, estes não foram implantados na escola. O único computador existente está instalado na sala da diretora e serve para atividades como digitação e impressão em matriz⁴¹ de provas e alguns textos para serem entregues aos alunos, especialmente do fundamental maior.

Por outro lado, não existe nenhum tipo de material de apoio para as aulas de ciências, física, química, história e geografia, pois até a disponibilidade de mapas e globos na escola é muito precária.

As salas de aula encontram-se em estado razoável de conservação, embora o ano letivo de 2006 tenha iniciado sem que a escola tivesse passado por qualquer tipo de reparo ou pintura. As carteiras disponíveis na sala de aula são suficientes para o número total de alunos em classe; porém, como há diferenças quanto ao número de alunos em cada classe por turno de aula, somente os primeiros a chegar das classes do REAJA encontram carteira na sala, enquanto os demais têm que ficar todos os dias percorrendo as outras salas em busca de carteiras disponíveis; já os alunos do “ginásio” não vivenciam esse problema, pois o número de alunos por classe é menor do que os que estudam no vespertino.

As paredes internas e externas à sala de aula estão sujas, rabiscadas, causando um aspecto sujo e triste ao ambiente escolar. Apesar disso, as salas de aula, assim como o pátio e as demais dependências da escola estão sempre limpas antes das aulas começarem a cada turno. Além das carteiras, as salas de aula possuem quadro branco, um armário para atender às necessidades dos professores dos três turnos – cada um deles possui uma chave – e em algumas delas há ventiladores de parede. As salas possuem cobertura de zinco, o que favorece o calor intenso no verão e o frio intenso no inverno. Além disso, possuem um basculante, cujos vidros encontram-se parcialmente quebrados.

⁴¹ O único meio de reprodução do material para distribuição aos alunos se dá por meio de mimeógrafo a álcool, apesar de toda a tecnologia a laser disponível hoje no mercado.

Em relação ao espaço de lazer, este poderia ser bem aproveitado para a realização de atividades dinâmicas e educativas, como: feira de ciências, de artesanatos, gincanas, mas, durante o período de observação, não se registrou a ocorrência de atividades dessa natureza ou de outras acontecendo fora das salas de aula.

Quanto ao mobiliário e instrumentos de apoio, apresento o seguinte quadro:

QUADRO IV – MOBILIÁRIO INTERNO DA ESCOLA

Tipo	Quantidade	Estado de Conservação
CONDICIONADOR DE AR	0	-
LINHA TELEFÔNICA	1	Orelhão Público
FREEZER	0	-
FOGÃO INDUSTRIAL	1	REGULAR
GELADEIRA	1	BOM
FILTRO	1	BOM
BEBEDOURO ELÉTRICO	1	BOM
VENTILADOR	15	REGULAR
MESA	15	BOM
CADEIRA UNIVERSITÁRIA	335	BOM
QUADRO	18	REGULAR
MÁQUINA DE ESCREVER	3	REGULAR
RETROPROJETOR	1	DESUSO
TELEVISOR	1	BOM
VÍDEO CASSETE	1	BOM
ANTENA PARABÓLICA	0	-
EQUIPAMENTO DE SOM	1	BOM
COMPUTADOR USO ALUNOS	0	-
COMPUTADOR USO ADM.	1	BOM
IMPRESSORA USO ALUNO	0	-
IMPRESSORA USO ADM.	1	BOA – Matricial
MIMEÓGRAFO	1	REGULAR

Fonte: Escola Cláudio Manoel da Costa, maio de 2006.

Os equipamentos acima citados, além de serem importantes no desempenho do processo pedagógico, são adequados para o uso do colégio. Os ventiladores, por exemplo, estão distribuídos entre as salas de aula, deixando o ambiente, quando funcionam e não fazem ruído excessivo, mais agradável e refrescante.

Já o retro-projetor existe na escola, mas não está sendo usado, pois se encontra danificado. Contudo, sabemos que na atualidade a instalação de micros se faz de grande importância e utilidade para inserir o aluno criança, jovem e adulto no mundo da máquina, pois os alunos teriam noções básicas de informática, *internet*, e fariam pesquisas, sairiam da

rotina das quatro paredes e entrariam em contato com outro universo, mas infelizmente não existe nenhum que atenda ao alunado e nem se querer aos professores.

Uma avaliação física do prédio escolar demonstra que a Escola Cláudio Manoel da Costa se encontra em uma situação regular. Por um lado, apresenta vários itens que necessitam em estado ruim – conservação dos banheiros, dos vidros dos basculantes, falta de laje ou forro em algumas dependências da escola; carteiras necessitando de reparos, ausência de mesa para apoio dos professores em algumas salas de aula – mas, por outro lado, apresenta salas amplas, pátio grande e boa localização.

2.5.2. A Extensão da União e Força

A Extensão União e Força funciona na Creche Bela Vista, em Vitória da Conquista, como extensão da Escola Municipal Dr. Antônio Helder Thomaz. A escola propriamente dita funciona no alto do “Pela Jegue”; já a classe da Extensão União e Força atua em uma sala de aula cedida pela Creche Bela Vista, localizada no Bairro de mesmo nome, próxima ao Pinição⁴² de Vitória da Conquista.

A clientela da Extensão União e Força é composta por um total de 22 alunos freqüentes, dos 32 matriculados no ano de 2006. Desse total, seis desistiram e quatro foram transferidos. Assim como os alunos atendidos na Escola Cláudio Manoel da Costa, a clientela atendida por esta Extensão também pertence a uma parcela menos privilegiada da população de Vitória da Conquista.

O corpo docente é composto por apenas uma professora, já que se trata de uma extensão. A limpeza da sala de aula é feita pela equipe de apoio da Creche Bela Vista, mas a preparação da merenda do noturno é feita pela própria docente e apoiada pelos próprios alunos, quando possível.

⁴² Pinição é uma lagoa onde está localizada a Estação de Tratamento de Água da EMBASA; encontra-se em uma área nobre da cidade, onde são depositados todos os dejetos sanitários dos bairros circunvizinhos.

O trabalho de Secretaria é feito tanto pela professora quanto pelas funcionárias da Escola Dr. Antônio Helder Thomaz, para efeito de matrícula e transferências. Assim como acontece na Escola Cláudio Manoel da Costa, na Extensão também não existe coordenador geral que possa auxiliar a professora com os planos de aula, discutindo sobre a prática pedagógica e apoiando-a na busca de soluções dos problemas da prática.

A estrutura física da Extensão prioriza a educação infantil, uma vez que o local é cedido por uma creche. A sala de aula onde acontecem as atividades do REAJA é pequena, com carteiras compostas por mesinhas e cadeiras e, por não ser grande, os alunos acabam ficando bem próximos uns dos outros e com pouco espaço para circulação.

Não há, nesse espaço, disponibilidade de bibliotecas, salas de vídeo e muito menos de computadores. As atividades externas à sala de aula ficam restritas ao espaço para merenda, quando é utilizada a copa da escola. A cozinha é grande e com boa estrutura para funcionamento. Sempre que usada, é mantida limpa e arrumada.

A creche não dispõe de sanitários para os adultos; mas quando necessário, os alunos têm acesso ao sanitário dos funcionários. A escola sequer possui quadro branco e forro no teto da sala de aula. Apesar de todos esses fatores, as atividades didáticas transcorrem com naturalidade.

CAPÍTULO III - PROGRAMA REAJA E SUAS ESPECIFICIDADES

Neste capítulo apresentam-se as análises sobre o Programa REAJA a partir dos questionários, das entrevistas e dos documentos coletados. Para as análises, três foram os aspectos considerados, sendo um deles a análise do programa REAJA no contexto das Políticas Públicas do Brasil, com destaque para as de financiamento da educação. Outro aspecto de análise é referente às expectativas dos alunos do programa quanto ao seu processo de escolaridade e o último aspecto diz respeito à questão da formação de docentes que atuam nas salas de aula observadas.

Ao longo do capítulo demonstrar-se-ão aspectos relacionados à evolução das matrículas e aproveitamento dos alunos do Programa, desde a sua implantação até o ano de 2006, além de comentar sobre os olhares de diferentes sujeitos envolvidos na educação escolar: direção da escola, alunos e professores.

3.1. Pontos que caracterizam a proposta pedagógica do Programa REAJA

As idéias de Paulo Freire para a educação geraram uma nova maneira de se pensar em educação de adultos no país, assim como na proposta pedagógica do Programa REAJA. Dessa maneira, a proposta pedagógica do programa em estudo está embasada na possibilidade de uma ação-reflexão-ação constante na prática pedagógica.

A proposta freiriana parte da idéia de que o aluno possui um saber próprio, que foi construído a partir de sua vivência e de sua visão de mundo. Sendo assim, o REAJA norteia sua proposta de ação a partir dos seguintes princípios:

- a) A nível [sic] *político*: identidade e cidadania; liberdade e democracia; construção e participação da sociedade; socialização.
- b) A nível [sic] *psicológico*: resgate da autoestima; respeito e valorização da

individualidade e coletividade; (auto)confiança; liberdade de expressão; (auto)avaliação; consciência crítica.

c) A nível [sic] *pedagógico*: construção/valorização do conhecimento; elaboração de um saber popular e formal contextualizado, integrado e interdisciplinar; aquisição da leitura e da escrita, proporcionando, assim, uma formação integral em todas as áreas. (PMVC, 1999a, p. 7. *Grifos no original*).

Percebe-se que há o pressuposto de que o aluno deverá aprender de forma interdisciplinar, tendo como base as próprias experiências acumuladas ao longo de sua existência. A essas experiências, soma-se a discussão problematizadora no interior do ambiente escolar, mediada pelo **diálogo** constante. É esse diálogo que propicia a relação com o outro, num processo amplo e global do existir.

Assim como Freire, a proposta do REAJA entende que é possível engajar a educação no processo de conscientização e do movimento de massas. Desse modo, na proposta do REAJA, a educação é compreendida em seu sentido mais amplo, como a formação de cidadãos capazes de uma compreensão crítica da realidade social, na perspectiva de transformação.

A Proposta do Programa REAJA, para elaboração de seus objetivos, considerou, assim como Freire, diversos seguimentos e aspectos da sociedade e da legislação, além da valorização e respeito ao ser humano. São eles:

- ampliar a oferta de educação básica para os adolescentes jovens e adultos que são excluídos do sistema regular de ensino favorecendo, assim, o pleno e efetivo exercício da cidadania;
- assegurar a todos a efetiva oportunidade de acesso e progressão com sucesso à escola fundamental, implementando um projeto educativo que possibilite a vivência de uma ação participativa e democrática dentro da própria escola e nos espaços organizados da sociedade;
- atender às peculiaridades e necessidades desses adolescentes, jovens e adultos, buscando superar a evasão escolar e a “cultura da repetência”, implementando experiências alternativas no Ensino Fundamental e experiências pedagógicas especiais nas primeiras quatro séries;
- implementar e garantir um trabalho de formação, orientação, assessoria e acompanhamento às atividades específicas nas unidades escolares, em

parceria com Universidades, Organizações Não Governamentais e demais instituições, promovendo a capacitação permanente dos professores no atendimento deste alunado;

- elaborar programas e material específico para este projeto educativo, redefinindo os conteúdos e metodologias das disciplinas que compõem o currículo mínimo, de acordo com as características destes alunos e considerando as especificidades da realidade urbana e rural do município de Vitória da Conquista;

- enriquecer as atividades escolares por meio da integração com centros culturais, bibliotecas, áreas esportivas, museus, teatros, parques e outros espaços, garantindo atividades culturais permanentes, seja na escola ou fora dela;

- desenvolver experiências pedagógicas alternativas, visando à permanência, ao aproveitamento, à progressão e à posterior inserção no ensino regular;

- viabilizar, nas turmas com uma realidade específica (adolescentes em situação de rua, turmas multisseriadas, etc.), uma monitoria que permita um atendimento adequado à realidade desse público específico;

- implementar experiências educativas específicas voltadas para a atualização e reciclagem de determinados conteúdos do ensino fundamental;

- assegurar parcerias com as Secretarias Municipais de Saúde, Desenvolvimento Social, Cultura e Meio Ambiente, visando a uma atuação em conjunto e articulada;

- estabelecer articulação e parceria com órgãos governamentais e não governamentais para reflexão, discussão, elaboração e implementação de políticas educacionais para o atendimento deste alunado;

- efetivar parcerias com entidades e movimentos que já trabalham com adolescentes, jovens e adultos em situações especiais, visando a uma plena integração na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil (LDB, Art. 1);

- estabelecer parceria com a sociedade em geral, de forma que a mesma se envolva e se sensibilize com este projeto educativo, podendo, para tanto, apresentar propostas e participar efetivamente de sua implementação e desenvolvimento;

- efetivar uma parceria específica com a experiência educativa desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nas ocupações e nos assentamentos, viabilizando a estrutura física e os recursos pedagógicos e humanos necessários;

- criar, no âmbito da SMEC, um Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, para viabilizar este projeto específico (PMVC, 1999a, p. 8-9).

O que foi observado, conforme depoimentos das pessoas entrevistadas para este trabalho, é que a tentativa de alcançar os objetivos acima expostos ficou mais evidente na primeira fase do Programa, ou seja, desde sua implantação até o ano de 2000.

A estrutura didático-pedagógica da proposta do Programa REAJA apresenta uma perspectiva de trabalho que busca adequar o ensino à realidade vivida pelos educandos, de modo a não existir uma relação autoritária entre professor e aluno, na qual o professor sabe tudo e o aluno nada sabe, tão criticada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Dessa forma, tem como caracterização das séries e dos módulos as seguintes questões, conforme o documento REAJA – Fundamentos I:

1. A proposta educativa da Educação Básica para Adolescentes, Jovens e Adultos, de primeira a quarta séries, dar-se-á em séries anuais, correspondendo cada série a um ano letivo de 200 dias.
2. A proposta educativa da Educação Alternativa para Adolescentes, Jovens e Adultos será realizada em quatro Módulos correspondentes a quatro semestres, exigindo freqüência regular dos alunos. Esses módulos poderão ser multisseriados, a depender da realidade. Após a matrícula inicial, cada aluno será avaliado e definido o módulo em que será incluído, independentemente da sua documentação ou da falta da mesma. No final de cada semestre, haverá um recesso de cinco dias, destinado à avaliação, planejamento, estudos e matrículas.
3. As Experiências Educativas Específicas dar-se-ão em períodos de estudos delimitados e com grupos de alunos constituídos com base na idade, exigências específicas e/ou outros critérios. O acesso a estas experiências educativas dar-se-á mediante avaliação que considerará as necessidades e as condições específicas dos alunos. Os temas também serão escolhidos de acordo com essas necessidades (PMVC, 1999a, p. 13).

Conforme o mesmo documento, a escola de EJA deve ser dotada de condições físicas e administrativas condizentes com seus propósitos, propiciando assim a consecução de seus objetivos primordiais. A educação não se tornará um instrumento de transformação social enquanto os governantes insistirem em torná-la um instrumento de alienação das massas. Sendo assim, os conteúdos, dentro da Proposta,

serão elaborados, a partir de um processo de discussão entre alunos, professores, comunidade escolar e equipe de Coordenação. Deverão partir da realidade, experiência de vida, conhecimentos acumulados, necessidades e expectativas dos alunos. A elaboração dos conteúdos se dará num processo interdisciplinar, contemplando as diversas áreas do saber e as diferentes expressões culturais (PMVC, 1999a, p. 14).

A proposta freireana é, sem dúvida, de uma educação humanista e militante e é por isso que a democratização do ensino passa, necessariamente, pela autonomia cada vez maior das escolas e pelo investimento real na valorização dos profissionais do ensino (cursos de aperfeiçoamento, política salarial adequada, etc.).

O Programa tem como concepção básica constituir uma metodologia que leve em conta as “experiências de vida dos alunos, sua visão de mundo, seu ‘universo vocabular’ e suas necessidades de aprendizagem” (PMVC, 1999a, p. 14). Sendo assim, a proposta metodológica do Programa REAJA considera a necessidade de ressaltar

a importância da afetividade, da socialização, da integração social, da participação e transformação do mundo. Dar-se-á destaque às questões de gênero, à promoção dos direitos humanos e sociais, ao exercício da democracia, à cidadania e à superação de toda forma de exclusão. Essa concepção remete para um planejamento interdisciplinar, articulado em eixos temáticos que refletem a experiência de vida, as expectativas e o protagonismo dos alunos (PMVC, 1999a, p. 14).

Todas essas questões metodológicas serão consideradas, conforme aponta a proposta pedagógica do REAJA, no processo avaliativo, que será

contínuo e progressivo, sem a necessidade de exames formais. O professor deverá observar as reações afetivas, culturais e sociais do educando durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas; registrar ocorrências significativas; avaliar tanto o processo pedagógico, como o da aprendizagem do aluno, e auto-avaliar-se. A avaliação tornar-se-á um instrumento, para diagnosticar a prática global e não apenas parte dela, evidenciando o que precisa ser modificado. Avaliar é diagnosticar a prática, para transformá-la e torná-la mais eficaz (PMVC, 1999a, p. 14).

Porém, para atender a todos os pressupostos, objetivos e intenções acima citados se faz necessário que a prática docente tenha como base do currículo a ser cumprido a realidade do aluno, a sua sobrevivência a sua sensibilização e o respeito a suas raízes, e que tudo isso se dê a partir de temas geradores. Sendo assim, acredita-se que

O trabalho com temas geradores evitará a fragmentação das áreas e dos conteúdos, possibilitando o vivenciar das diversas dimensões do homem em seu dia a dia [...] o desenvolver de um tema é uma maneira de reestabelecer a relação entre currículo e realidade que vai desencadear na apropriação, na construção e na reconstrução do conhecimento, historicamente contextualizado, atitude necessária para romper os limites do senso comum, melhor compreender e intervir na sociedade (PMVC, 1999b, p. 19).

Dessa forma, a partir das idéias de Paulo Freire, utilizando-se de Tema Gerador, será possível

uma educação dialética, crítica, transformadora e libertadora. Partindo da situação concreta e existencial dos alunos, permite refletir criticamente e de forma dialética sobre o conjunto de aspirações do povo e organizar o conteúdo programático da educação como ação política e cidadã (PMVC, 1999b, p. 20).

Do ponto de vista da prática docente nesta proposta para educação de pessoas jovens e adultas, faz-se necessário definir uma política de capacitação e qualificação do profissional do ensino, ou seja, é preciso preparar o professor, enfocando sua formação e sua atuação, levando-o a perceber e discutir criticamente a importância de se conhecer a clientela e a importância do planejamento.

3.2. O programa REAJA – Trajetória e outras questões

O Programa REAJA foi organizado e legalizado no decorrer do ano de 1997 e foi implantado quando da posse do primeiro governo municipal de esquerda de Vitória da Conquista – formado pela coligação do PT (Partido dos Trabalhadores) com os demais partidos de oposição daquela época: PC do B, PDT e PV. Após ter sido submetido ao Conselho Municipal de Educação, o programa foi aprovado no final de 1997, e regimentado na Resolução nº 016/98, conforme Anexo I, que “Fixa normas para o funcionamento dos cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do

Ensino Fundamental” (Conselho Municipal de Educação, Resolução nº 016/98, s/p).

No ano de 1998, o Programa foi implantado, funcionando, inicialmente com 15 classes, distribuídas na zona rural e urbana, atendendo a um total de 1.032 alunos. Seu principal objetivo, então, era “[...] oferecer acesso à educação básica de pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade considerada adequada” (Site PMVC, 2006, em 30.06.2006).

Assim, o ano de 1997 marcou o início de uma nova fase da EJA no município de Vitória da Conquista, uma vez que, até então,

a história da EJA na Rede Municipal de Ensino era desenvolvida com características que não atendiam à realidade desse alunado, necessitando de maior dinamismo, não porque se limitava apenas à alfabetização de adultos, com um número de classes reduzido, mas porque precisava incorporar novos princípios teórico-metodológicos e de organização pedagógica; introduzindo a diferenciação nas estratégias de organização curricular, de modo a contemplar as múltiplas possibilidades oferecidas pela Legislação educacional em vigor e, conseqüentemente, a complexa realidade do universo sócio-educacional desse alunado (PMVC - SMED, 2005, p. 3).

Mas, na realidade, antes de 1997, o poder público municipal não chegou a promover programas para atender à modalidade de educação de jovens e adultos. Os relatos apontam que, desde 1993 o governo do estado da Bahia iniciou a implantação e implementação de programas, com vistas a atender ao aluno jovem e adulto com defasagem idade/série, conforme apontado no Capítulo I deste trabalho. Enquanto isso, no âmbito nacional programas - PLANFOR, PAS, PRONERA - estavam sendo implantados como conseqüência do Plano Nacional de Educação para Todos e da Conferência Nacional de Educação para Todos. Antecedendo esses Programas a história da EJA no Brasil mostrou o vazio das campanhas que antecederam os meados dos anos 90.

Esses programas, como o de Suplência de Educação Básica, Aja Bahia, dentre outros, vinham atendendo à clientela do município de Vitória da Conquista, somando às iniciativas da Secretaria Municipal, esforços no sentido de instalar salas para alfabetizar jovens e adultos.

Do momento de sua implantação até os dias atuais, o REAJA passou por três fases, podendo ser resumidas conforme depoimento em entrevista de duas de suas coordenadoras, que estiveram à frente do Programa desde o ano de 1997 e que só saíram após o início da terceira fase.

Essa proposta que teve cunho social e político, no sentido de inserir mesmo esse sujeito na sociedade, passou por três momentos diferentes na Secretaria: a primeira fase foi o momento de discussão, de elaboração e implantação da proposta, a segunda já ficou mais marcada, onde tivemos que lutar para que ele fosse mantido e a terceira, que é atual, a gente já não tinha mais fôlego.. (Entrevista, Heloisa, 27.10.06).

As três fases do Programa REAJA estão no Quadro a seguir:

QUADRO V – RELAÇÃO DE GESTORES E A EJA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Fase do REAJA/ Período	Política Nacional/ Principais Programas no campo da EJA	Política Local	Grupo da SMED
1º Momento: 1997/2000	-PAS; - PRONERA; - PLANFOR; - Programa Recomeço - Aprovação da LDB nº 9.394/96; - Aprovação da Lei do FUNDEF	- Implantação do REAJA; - Aprovação, pelo Conselho Municipal de Educação, da Resolução nº 014/97 (Dispõe sobre a aprovação do Projeto de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, apresentado pela Secretaria Municipal de Educação); - Aprovação, pelo Conselho Municipal de Educação, da Resolução nº 016/98 (Fixa normas para os Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental)	Prefeito: Guilherme Menezes Vice-Prefeito: José Raimundo Fontes Secretária Municipal de Educação: Heleusa Figueira Câmara Coordenadora de Educação: Marlúcia Alves Nunes Ferreira Coordenador do Programa REAJA: Elâne Ferraz dos Santos Sub - coordenadoras: Elenice da Silva Brasil/ Maria Solange Quaresma/ Cláudia Meire/ Norilde Chequer

2º Momento: 2000/2004	<ul style="list-style-type: none"> -PAS; - PRONERA; - PLANFOR; - Brasil Alfabetizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ápice no número de matriculados no Programa REAJA; -Saída da Coordenadora do Programa REAJA; -Processo de seleção de novos coordenadores para o Programa REAJA (processo no qual duas da primeira fase conseguem se manter na coordenação por aprovação em primeiro e segundo lugar do processo seletivo) 	<p>Prefeito: José Raimundo Fontes</p> <p>Secretário de Educação: Fernando Sérgio Carvalho</p> <p>Coordenadora Pedagógica da SMED: Nágila Núbia</p> <p>Coordenadora do Programa REAJA: Nágila Núbia</p> <p>Sub coordenadoras: Elenice da Silva Brasil/ Tânia Novaes/ Maria Solange Quaresma/ Cláudia Meire/</p>
3º Momento: 2004/2008	<ul style="list-style-type: none"> - PRONERA; - Brasil Alfabetizado; - Aprovação da Lei do FUNDEB 	<ul style="list-style-type: none"> - Queda no número de matriculados no Programa séries iniciais do ensino fundamental; - Implantação da Proposta Pedagógica para o Seguimento I e II do REAJA; - Aumento no oferecimento de vagas no Ensino Fundamental maior, especialmente na zona rural. - EJA deixa de ser Programa (REAJA) e passa a ser Modalidade de Ensino no Município de Vitória da Conquista-BA. 	<p>Prefeito: José Raimundo Fontes</p> <p>Secretário de Educação: Ester Maria de Figueiredo</p> <p>Coordenador Pedagógicp da SMED: Zeneide Paiva / Lenira Maria de Figueiredo / Alcina Lúcia Mascarenhas Almeida</p> <p>Coordenador do Programa REAJA: Jocelma Gusmão</p> <p>Sub coordenadoras: Elenice da Silva Brasil/ Tânia Novaes</p>

Fonte: Documentos Oficiais e Entrevistas.

O maior entusiasmo das pessoas envolvidas e que participaram desta pesquisa no processo de coleta de dados mediante realização de entrevistas está na primeira fase do programa, como se observa nos depoimentos abaixo:

Esse início desse trabalho foi muito prazeroso.. Por que a gente foi construindo juntos, nós tivemos assessoria, tanto o professor como a gente da parte da coordenação, e o grupo trabalhava junto com muito amor, muito empenho, muita dedicação; e a gente pôde fazer um trabalho muito bonito, já que tinham escolas que participavam assim afetivamente (Entrevista, Heloisa, 27.10.06).

Inicialmente o REAJA era pensado e executado dentro de uma concepção de Educação Popular, dentro do sistema formal de ensino, a gente sabia onde queria chegar e o apoio era constante. A equipe era unida e trabalhava muito, mas era com prazer.. (Entrevista, Selenita, 26.10.06).

[..] veio o REAJA que, cá entre nós, era maravilhoso! Eu nunca tinha trabalhado com EJA, mas valeu a pena a experiência.. Tinha ônibus para passear com os alunos, a gente ia ao teatro, teve até formatura no Centro de Cultura.. Ah! Formou-se até um Coral: “Garganta inflamada”. Era composto por alunos e professores do REAJA, mas mais alunos.. Esse Coral fez várias apresentações: na UESB, no Centro de Cultura, na Praça nas festividades de Natal. Outra coisa, com o ônibus a gente fazia aula visitando o Aeroporto, a Serra do Perirperi. Isso tudo só foi possível até enquanto Elis trabalhou no REAJA. Enquanto ela esteve à frente dos trabalhos, nunca se ouviu dizer de fechar nenhuma sala de aula. Até Vale transporte para os alunos, quando necessário, a gente tinha. Além disso, foram confeccionados livros com produções dos alunos e sempre tínhamos Seminários que discutiam e refletiam sobre questões relacionadas com a educação de Jovens e Adultos (Entrevista, Glória, 18.08.06).

Já a segunda fase do Programa foi marcada por dificuldades de outras naturezas, que não só pedagógicas e de reestruturação constante do Programa, uma vez que assume um novo Secretário com uma nova equipe de Coordenação Geral. Mas, conforme a própria Heloisa comenta,

Mesmo que o mesmo grupo político [permaneça] na liderança, as coordenações mudam e às vezes os focos permanecem, mas às vezes não. Ou aqueles que entraram e que estavam lá fora percebem a deficiência.

Deficiência que, com certeza, tinha, por exemplo o processo de leitura e escrita, esse domínio a gente sabia que isso precisava ser fortalecido, mas alguns ajudavam e outros não. Faziam a crítica, mas não tinham outra proposta (Entrevista, Heloisa, 27.10.06).

Conforme os depoimentos, a nova coordenadora geral da Secretaria veio de uma longa experiência em escola particular no município e apresentava uma outra perspectiva de educação de adultos, que divergia da primeira fase. Segundo Heloisa,

Ela vinha com uma outra concepção de Educação de Adultos, que não percebia a escola pública como ambiente para acontecer a educação popular, e não foi dentro dessa concepção que o Programa do REAJA foi idealizado e implantado. Daí começaram dificuldades diferentes das que a gente vinha lidando.. (Entrevista, Heloisa, 27.10.2007).

Referendando as palavras de Heloisa, Selenita comenta:

Inicialmente o REAJA era pensado e executado dentro de uma concepção de Educação Popular, dentro do sistema formal de ensino; e com a chegada de Núbia na Secretaria, essa idéia se perdeu e o REAJA começou a perder suas características, passando a EJA a ser vista apenas como Ensino de Jovens e Adultos – Noturno. (Entrevista, Heloisa, 27.10.2007)

Ainda segundo Selenita,

Um dos grandes problemas é que Núbia não acreditava na educação popular.. Ela achava que tudo era igual e trabalhava com base em receita em cima de temas: auto-estima; cidadania, higiene – como se fosse uma assistente social (Entrevista, Selenita, 26.10.2007).

Para Heloisa e Selenita, os anos de 2002 e 2003 foram de grandes dificuldades para manutenção do Programa, mas com muita luta e garra, o Projeto foi levado adiante, apesar de avariado, uma vez que a prática na sala de aula já não correspondia aos caminhos trilhados na primeira fase. Quanto a isso, Heloisa diz:

A forma de trabalhar [é] que gerava algumas polêmicas. Teve professor que conseguiu sim fazer alguma coisa. Também a forma de trabalhar é que gerava, assim, algumas polêmicas. Tinha professor que falava: a Secretária mandou fazer isso; aí a gente falava: o professor já teve a concepção de educação dele, já teve a clientela dele e o que a secretária mandou fazer ele vai mediar. Eu não posso fazer algo que alguém falou para eu fazer cegamente sem eu ver se dá certo com minha turma.. (Entrevista, Heloisa, 27.10.2007).

O depoimento de Heloisa também relaciona-se com uma preocupação da coordenação da Secretaria nessa fase, uma vez que, segundo a própria Heloisa, Núbia tinha, naquele momento, uma preocupação muito grande com tudo.

Quando Núbia assumiu, a preocupação dela era com o todo: uma preocupação que ela tinha era o que ela falava: o Reaja não está dando conta de colocar o povo para ler e escrever.. (Entrevista, Heloisa, 27.10.2007).

Naquele momento, os trabalhos, para atender a essas expectativas, foram deixados muito por conta das coordenadoras e estas sentiram falta de uma coordenação geral do REAJA para dar suporte, organizar e operacionalizar a execução de projetos que atendessem à expectativa da coordenação geral da SMED.

A terceira fase começa com a posse da nova equipe na Secretaria, coordenada pela prof. Ester. Assim como na fase anterior, o Programa não retoma seu status na Secretaria e, apesar do apoio de um professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, fazendo, junto às coordenadoras do Programa, um trabalho de reflexão e estudo, muito bom aos olhos das entrevistadas, esse momento fica marcado da seguinte forma:

Em 2005 Ester/Lenira assumem, e daí foi a decadência total. Hoje acho que o REAJA não existe mais. Na Secretaria, eles praticamente não usam mais esse nome, apenas chamam de EJA. Hoje tem apenas alguns resquícios do REAJA. Existem alguns princípios filosóficos de Paulo Freire, mas na

prática os professores ficam apenas naquelas continhas.. Essa nova gestão veio para legitimar o que já estava acontecendo (Entrevista, Selenita, 26.10.06).

A proposta do Programa REAJA foi feita, como já comentado no item anterior deste trabalho, com base nas idéias freireanas. Sendo assim, os princípios orientadores do REAJA propõem um

- Processo educativo com práticas sociais voltadas para o trabalho, a cultura, o confronto dos problemas coletivos e a construção da cidadania.
- Acesso aos meios de produção cultural, ao trabalho, à arte, ao lazer, à comunicação e ao esporte.
- Valorização das expressões culturais, reconhecimento de valores que fortalecem a confiança e a auto-estima dos alunos, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, tornando-os agentes ativos na construção da sociedade e transformação do mundo. (PMVC, 2005, p. 8)

Nessa perspectiva, é imprescindível a “..reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela [a práxis], é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 38) e é dentro dessa perspectiva que a proposta do Programa REAJA foi pensada e idealizada. Segundo Barreto (2006, p.114),

a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (BA) possui um programa, o REAJA, criado em 1997, através da SMEC, para propiciar e apontar às pessoas das classes populares uma educação de qualidade, novos caminhos para a conquista de direitos e para a apropriação dos vários espaços sócio-culturais.

Conforme entrevista concedida pela ex-técnica da Secretaria, essas classes não ultrapassaram 20 unidades de atendimento já no final do ano de 1996. Além dessas classes, também era oferecido o ensino regular no terceiro turno. Mesmo assim,

até 1996, a Secretaria Municipal de Educação – SMEC não privilegiou, de forma sistemática, ações para superação desses e de outros problemas, tampouco organizou um programa específico destinado à Educação de Jovens e Adultos (SANTOS, 2001, p. 50).

Logo após a posse do prefeito eleito, Guilherme Menezes, em 1996, o grupo de profissionais da Secretaria de Educação designado para atuar à frente de EJA no município, realizou uma pesquisa nas escolas da cidade para identificar a demanda e a real situação da EJA no município. Sobre essa pesquisa, a Prefeitura do município fornece os seguintes dados:

a investigação abrangeu trezentos e quarenta e quatro alunos, correspondendo a trinta por cento (30%) do total de alunos do 3º turno, nove (9) Diretores, correspondendo a trinta por cento (30%) do total de diretores do 3º turno. Foram aplicados também oitenta e três (83) questionários com professores e coordenadores, correspondendo a mais de cinquenta por cento (50%) dos professores e a sessenta por cento (60%) do total de coordenadores (PMVC – SECVCA 1999b, p.2 – Repensando as práticas pedagógicas no ensino noturno – Fundamentos II).

Outras pesquisas (conforme aponta o documento PMVC – SEC-VC, 1999b, p.2 a 3 – Repensando as práticas pedagógicas no ensino noturno – Fundamentos II) revelam os principais anseios e dificuldades encontradas no município de Vitória da Conquista em relação à EJA e reforçam as justificativas quanto aos índices de evasão e repetência.

A distância entre o local de moradia, de trabalho e da escola, mudanças de local de trabalho, cansaço, desemprego, falta de planejamento das ações docentes, falta de conteúdo específico para alunos jovens e adultos, baixa motivação dos professores, repetência, falta de atrativo para os alunos, horário de realização das aulas, falta de merenda escolar, condições físicas das escolas, falta de segurança, dentre outras questões, eram, em 1997, tidos como fatores desestimulantes para uma EJA de qualidade.

O Projeto REAJA, segundo depoimento de Elis, é o resultado

dos dados coletados em pesquisas, somados a toda uma motivação política e pedagógica de educação popular do grupo mentor, do Prefeito Municipal, Sr. Guilherme Menezes, e da Secretária de Educação, Sr^a. Heleusa Câmara, além de outros colaboradores (Entrevista, Elis, 17.10.2006).

Esse Projeto foi apresentado ao meio educacional de Vitória da Conquista como uma referência em EJA e teve suas raízes em projetos anteriores, desenvolvidos em prefeituras administradas pelo PT, como, por exemplo, na capital do estado de Goiás, de onde veio a principal gestora do Programa. Antes dessa experiência, essa gestora também participou, em São Paulo, durante a gestão da Governadora Luiza Erundina⁴³ – momento em que a Secretaria de Educação do município tinha como secretário o Professor Paulo Freire – da criação e implantação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA – naquela capital. Após sair, por motivos de doença, do cargo de Secretário, Paulo Freire passou a ser assessor de Mario Sérgio Costela, mas, segundo Elis, mantendo

toda a participação, já que ele não deixou de ir aos encontros de alfabetizando, nossos e tal, assim foi a experiência mais linda que eu já vivi foi aquela!!!. E daí é que expandiu para o Brasil todo. De São Paulo, eu fui morar em Goiânia. Em Goiânia, eu já.. um tempo depois, meu marido foi ser coordenador da CPT, CPT Nacional, foi lá que eu me deparei novamente com a experiência de PT na Prefeitura e aí eu me engajei (Entrevista, Elis, 17.10.2006).

Sendo assim, tendo como base essa história com a EJA, a coordenadora inicial do Programa, empossada na gestão do Prefeito Guilherme Menezes, desenvolveu seus trabalhos, em Vitória da Conquista, juntamente com outros membros da SMED. Além disso, contou com a assessoria de pessoas como Margarida Machado, com quem trabalhou no Programa AJA, na prefeitura de Goiânia; foi também acompanhada por uma equipe da Secretaria do

⁴³ Luíza Erundina foi eleita prefeita da maior cidade da América Latina, São Paulo, em 1988, pelo Partido dos Trabalhadores e Paulo Freire foi, a seu convite, Secretário de Educação ao longo dos dois primeiros anos de seu mandato.

Estado do Rio Grande do Sul, principalmente de Márcia Terra que, durante os três primeiros anos de implantação do Programa, teve presença constante, inclusive palestrando nos seminários e encontros dos profissionais do REAJA. A vivência prévia de Elis começa, conforme ela mesma relata,

de uma experiência arrojada do Partido dos Trabalhadores e que Paulo Freire era o secretário de Educação. Eu estava em São Paulo.. Então eu fazia Sociologia em São Paulo, estudei em São Paulo e participava do CENICARO, que era o Centro de Educação ligado à Diocese de São Miguel Paulista. Por que o MOVA ele não era dentro da Secretaria, ele era dos movimentos que se juntaram e que se formaram dentro do Movimento (MOVA). Tinha a parceria com a Secretaria de Educação no repasse de recursos, mas não era nenhum professor de rede.. nada disso.. cada movimento é que organizava os seus grupos, os seus professores, seus monitores, seus coordenadores e que fazia acontecer o MOVA, o movimento, e eu fiz parte do MOVA e nós ficamos lá por quatro anos no MOVA, construímos o MOVA juntos [...] Participei daquele momento. Participei de toda a inserção do MOVA-SP.. Participei desde o início até 92 por que foi 88 que foi as eleições né!!! 89, 90, 91 e 92 (Entrevista, Elis, 17.10.2006).

Sendo assim, como consequência, a proposta metodológica do Programa REAJA, apresentada em síntese no item 3.1. deste trabalho, sofre influência do grande educador, internacionalmente conhecido, e a vertente majoritariamente predominante “é a freiriana, que permite a apropriação e a (re)construção de saberes” (BARRETO, 2006, p.114). Essa proposta metodológica do Programa REAJA

veio buscando uma metodologia que fosse realmente voltada para o ensino de jovens e adultos. Então, repensando a educação de jovens e adultos, proposta toda fundamentada em Freire, e uma metodologia toda em cima de rede temática e tema gerador, buscando partir da realidade do aluno. O que antes não acontecia, os meninos pequenos tinham o mesmo trabalho, os mesmos livros e textos (Entrevista, Jose, 14.02.2008).

Além das escolas municipais, já em 1998, o Programa passou a atender a outras instituições no município, como o presídio, a União de Mulheres e o Centro de Apoio aos Drogados – Creame. Com isso, o número de classes passou para 91, sendo 48 na zona urbana e 43 na zona rural.

Em 1999, as ações e atividades desenvolvidas pelo Programa continuaram, segundo os relatos de Elis, Selenita, Heloísa, coletados em entrevista, ganhando fôlego e o REAJA passou a ser visto como referência, tanto para outros municípios quanto para outras escolas de Vitória da Conquista que, conhecendo-o, optaram pela sua implantação. O número de classes na zona urbana aumentou para 83 e, na zona rural, para 55, somando 138 salas de aula ao final de 1999.

Ainda em 1999, segundo Elis, Selenita e Heloísa, as ações do programa dentro da SMED foram tão intensas que, além das atividades em classe e extra-classe, o Programa publicou, dentre documentos de apoio à prática e fundamentação do docente do programa REAJA, dois livros intitulados “Escrevendo a vida – produções de alunos n.º 1” e “Escrevendo a vida: recontando o folclore – produções de alunos – n.º 02”. Essas produções foram escritas por vários autores, todos alunos do REAJA:

[nasceram] de um desafio: fazer do aluno do REAJA o artífice de falas e escritas significativas para ele e para o seu meio social, a partir de suas lembranças e vivências. Os autores recolheram e re-inventaram contos, falas, poesias, histórias e “causos” conhecidos e desconhecidos. É a expressão da memória guardada (SANTOS, 1999. Apresentação, p. 09- *Escrevendo a Vida Recontando o Folclore*).

O primeiro volume do livro “Escrevendo a vida” é composto por textos que versam sobre a praça de modo geral e, mais especificamente, sobre as praças do município; posteriormente, as produções abordam a cidade como um todo, inclusive resgatando um

pouco da sua história⁴⁴. Por fim, sob o tema “Que país é este?”, algumas produções discutem problemas nacionais.

O segundo volume do Livro “Escrevendo a Vida” está pautado na temática que versa sobre o folclore. As produções são muito interessantes, pois resgatam diversos aspectos nacionais ligados à temática, tais como: a “brincadeira de roda”, “a tesoura de ouro”, “o saci”, além do “Natal”. Também resgatam questões mais enfáticas na região Nordeste, como a festa de São João, o bumba meu boi, o reisado, o berimbau e a capoeira. Outros textos já se reportaram ao folclore local, como os que tratam do “Minador da Serra do Periperi⁴⁵”. É importante ressaltar que o projeto de elaboração desses dois livros foi possível graças a recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação – FNDE.

Além de diversas publicações, durante os dois primeiros anos de atividades do REAJA, também foram realizados quatro Seminários, sendo que o último, com o tema “Produção de Texto”, aconteceu em abril de 1999, sob a orientação da professora Neide Aparecida de Almeida, atuante em uma das classes do programa REAJA.

Esses Seminários foram relevantes para capacitar, em serviço, os professores que atuam no programa, visto que hoje eles “[...] reconhecem a exigência de uma formação específica dos educadores, tanto do ponto de vista do conhecimento sobre alfabetização, como da história da Educação Popular, sua origem, seus princípios e objetivos” (BARRETO, 2006, p. 114).

No ano 2000, momento marcado pelo fim da primeira gestão do PT no município, mas também marcado pela certeza da sua continuidade à frente da administração pública municipal, foi adotado, por meio de convênio entre a PMVC e o FNDE – MEC, a coleção “Viver, Aprender – Educação de Jovens e Adultos”, elaborada pela Organização não

⁴⁴ Essas produções fazem parte das referências utilizadas no presente trabalho.

⁴⁵ Serra do Periperi é uma localidade de preservação ambiental com nascedouro de água localizada bem próxima ao centro da cidade e bastante povoada ao redor.

Governamental (Ong) “Ação Educativa⁴⁶ – Assessoria, Pesquisa e Informação”.

Sobre a distribuição de material de apoio para o professor e para os alunos, em entrevista realizada no mês de abril de 2006, a professora de EJA, Glória, teceu o seguinte comentário: *inicialmente, esse material foi amplamente distribuído, de acordo com a fase de escolaridade dos alunos e para que o professor pudesse usá-lo com seus alunos [..]. Hoje [..] quem guardou tem, quem não guardou ficou sem.*

Ainda no final do ano 2000, após trocas de secretários e de membros das equipes da SMED, a coordenadora do Programa até então, deixa a Secretaria, sendo transferida, a pedido, para outro setor da Prefeitura. Segundo Elis, a chegada da nova equipe significou um retrocesso, uma volta no caminho já percorrido:

Pra gente, que já tinha feito uma caminhada, era assim, anular o que já tinha sido feito. Era começar do zero e em outra perspectiva. Perspectiva essa em que a educação de adultos não tinha que ser específica. Ela não tinha que ter especificidade. Ela era educação noturna e educação noturna é todo mundo que estuda a noite (Entrevista, Elis, 17.10.2006).

Porém, ainda segundo Elis,

o aluno da noite, ele tem sua especificidade, e por isso tem que ser uma educação voltada para esse público adulto, já que não tinha tido a oportunidade de estudar no tempo da juventude, de criança.. (Entrevista, Elis, 17.10.2006)

Sendo assim, a partir do ano de 2001, o REAJA prossegue numa nova perspectiva, uma vez que assume um novo grupo na SMED, ocasionando, inclusive, a nomeação de uma nova coordenadora geral da secretaria, além da nomeação do novo secretário. Essas mudanças

⁴⁶ A “Ação Educativa” vem desde 1980 produzindo “...subsídios pedagógicos e materiais didáticos para programas de educação popular e escolarização de jovens e adultos, sempre respondendo a demandas de movimentos sociais e populares, sindicatos e sistemas públicos de ensino” (Nota dos elaboradores, ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, s/p, Viver e Aprender, REAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, Volume 1 – Módulos 1 e 2).

geram descontentamento uma vez que, segundo Selenita, *a chegada de Núbia na Secretaria de Educação como coordenadora Geral foi um balde de água fria em quem atuava no Programa* (Entrevista, Selenita, 26.10.2006). Imediatamente à assunção da nova coordenação, a equipe original do Programa fica desfalcada, pois logo após a posse da nova coordenadora geral, sai uma peça fundamental: Elis.

A visão de Núbia acerca da educação de jovens e adultos, quando da sua assunção à coordenação geral da Secretaria Municipal de Educação, não previa a EJA como uma concepção de Educação Popular dentro do sistema formal de ensino, mas a EJA apenas como Ensino de Jovens e Adultos – Noturno. Sendo assim, segundo Selenita, em entrevista realizada no dia 26 de outubro de 2006, foi a partir dessa mudança de concepção que a proposta do REAJA começou a perder suas características.

Uma das primeiras mudanças sentidas foi a perda da autonomia com os professores. Para acabar logo com isso, quiseram tirar a gente da coordenação do REAJA, pois eu e Heloisa significávamos resistência. Sendo assim, foi feito um processo de seleção de coordenadores, em 2002 (Entrevista, Selenita, 26.10.2006)

Mas, ainda segundo Selenita,

Para azar deles eu e Heloisa ficamos nos primeiros lugares no processo de seleção e, sendo assim, pudemos escolher com qual coordenação queríamos ficar e escolhemos, é claro, o REAJA. Eles tiveram que engolir!. Segundo eles, eles queriam tirar a gente pra acabar com o estigma do REAJA. Mesmo assim, eu nunca me senti tão mal quanto em 2003. Aquela época foi a pior de todas, a gente só resistiu mesmo por acreditar no Projeto. (Entrevista, Selenita, 26.10.2006).

Após esses acontecimentos, já em 2004, Núbia saiu da Secretaria Municipal de Educação, mas tanto Heloisa quanto Selenita consideram a estadia da nova coordenação como marco do início da descaracterização do REAJA, conforme seu projeto original.

A gente ainda tentava segurar um pouco, mas sem apoio é muito difícil. Quando a nova gestão assumiu a gente imaginou que poderia retomar, mas isso não aconteceu (Entrevista, Selenita, 26.10.2006).

A descrença de Núbia, como coordenadora geral, na possibilidade de a educação popular ser desenvolvida dentro da escola pública pode ter sido a desmotivação para, conforme afirma Selenita,

o ano de 2003 ter sido o pior de todos porque foi quando Núbia tentou cortar mesmo o REAJA, mas a gente ainda teve fôlego para sobreviver, mas não mais como antes, com a qualidade e o direcionamento de antes.. Decadência total em 2003. A partir daí, não existe mais o trabalho com base em Tema Gerador (Entrevista, Selenita, 26.10.2006).

Conforme Heloisa e Selenita apontam em suas entrevistas, realizadas, respectivamente nos dias 27 e 26 de outubro do ano de 2006, foi a partir de Núbia que acabaram os estudos, as discussões. O novo coordenador assumiu um novo modelo de trabalho, passando coisas para o professor, perdendo a dimensão pensada, criticada, analisada de toda vivência trazida para as relações cotidianas de sala de aula e de reuniões de planejamento.

Em 2004, um novo processo eleitoral se instaura e o Prefeito é reeleito. Novo quadro de Secretários associado a outros cargos de confiança do governo se desenha, e toma posse a atual secretária de educação. O que, para muitos, significou avanços, para Selenita significou, após a posse, *a decadência total*.

Em 2004, Selenita saiu da Secretaria para assumir a direção geral de uma escola. Porém, o projeto do REAJA, até o final de 2004 estava restrito ao atendimento de jovens e adultos do ensino fundamental menor e se dividia em quatro módulos, de duração de um semestre cada um, com a seguinte equivalência: Módulo I equivalente à 1ª série do ensino fundamental regular; Módulo II, à 2ª série; Módulo III, 3ª; e Módulo IV equivalente à 4ª série.

Mesmo após essa ampliação, o Programa perde mais uma pessoa que compunha o quadro inicial: Heloisa sai em 2006, permanecendo apenas como docente em sala de aula. Desse modo, da equipe original, apenas permaneceu na Secretaria uma das integrantes, mas que também foi removida de setor.

Nessa nova fase do Programa, tem-se uma nova perspectiva de trabalho, segundo Jose,

[..] na atual gestão da Professora Ester, o REAJA ficou mais caracterizado ainda como modalidade de ensino. Esta mudança já havia começado na gestão anterior e tomou mais força agora. Hoje não é mais uma classe de EJA. Agora o aluno tem direito àquela classe, não é mais uma classe temporária.. Essas mudanças inclusive demandaram necessidade de prover a continuidade e, por isso, muitos ginásios têm sido implantados na zona rural. A prefeitura, nesta última gestão, já teve que atender a outra demanda, que surgiu principalmente depois que existiram essas classes do REAJA e do EJA (Entrevista, Jose, 14.02.2008).

A partir desse depoimento de Jose, dado em entrevista no dia 14 de fevereiro de 2008, percebe-se que a Secretaria, hoje, tem uma preocupação em garantir a continuidade dos estudos ao jovem e adulto que concluiu o ensino fundamental menor. Sobre o REAJA, seguimento II, apesar de não ser o foco deste trabalho, iremos comentar brevemente no item 3.3 deste trabalho.

Para a entrevistada, o REAJA foi uma oportunidade para que as pessoas jovens e adultas se conscientizassem do direito à EJA, uma vez que ela diz que a

[..] Prefeitura teve que colocar Ginásio em toda a zona rural para atender a demanda que as classes do REAJA gerou, uma vez que, além de difundir os direitos à educação, formou um contingente de pessoas que haviam terminado o ensino fundamental menor. E isso gerou a necessidade da instalação de várias escolas com o Seguimento II (Entrevista, Jose, 14.02.2008).

Em outro momento da entrevista, porém, ela mesma comenta que o REAJA “*teve uma [..] redução do número de classes de EJA porque não tem mais essa demanda toda* (Entrevista, Jose, 14.02.2008). Entretanto, esse não é o que os dados de evasão e repetência mostram, conforme apontados no item 3.3 deste trabalho.

Apesar de Jose dizer que “*[..] a metodologia de trabalho continua a mesma desde que começou, pois hoje ainda trabalhamos com tema gerador e rede temática partindo da realidade do aluno*” (Entrevista, 14.02.2008), a professora Glória se mostra muito desestimulada e, em diferentes momentos da entrevista, lembra o início do REAJA, de modo saudosista, afirmando inclusive que, aos seus olhos, o fim do Programa está chegando e deve ocorrer nos próximos anos. Observe um trecho do depoimento da professora:

*veio o REAJA que, cá entre nós, era maravilhoso! Eu nunca tinha trabalhado com EJA, mas valeu a pena a experiência[..] Tinha ônibus para passear com os alunos, a gente ia ao teatro, teve até formatura no Centro de Cultura[..]. Outra coisa, com o ônibus a gente fazia aula visitando o Aeroporto, a Serra do Perirperi. Isso tudo só foi possível até enquanto **Elis** trabalhava no REAJA. [..] hoje não tem mais nada, a gente não tem apoio de nenhum tipo, nem pedagógico, nem psicológico, nem de material, nada.. É o fim em breve, pode aguardar.*

Enquanto essa professora mostra esse sentimento, uma outra entrevistada demonstra otimismo. Quando inquirida sobre como ela vê o REAJA, desde que ele foi criado até o momento de realização da entrevista, e se para ela havia melhorado ou piorado ela respondeu:

Não! Melhorou!.. Eu acho que melhorou! Não está como antes não.. Cada dia que passa está melhorando.. Quando eu ensinei lá, no mês de novembro, eles pediram que cada professora orientasse os alunos a escrever versos, histórias e teve um aluno meu que escreveu a história de Conquista, era para fazer um livro com as produções dos alunos; então esse aluno meu fez essa história. E quando eu estava lá em Cangussu, foi outro livro que eles fizeram também e aí os alunos também, de modo coletivo, fizeram uns versos sobre o Folclore e aí também.. Aqui nessa escola também nós já fizemos, junto com os alunos, nós fizemos uma música e nós cantamos lá no Diocesano, na época da candidatura de Zé Raimundo (do atual prefeito) e nós pulamos um tanto lá. O programa continua melhorando e a secretaria continua nos apoiando.. (Entrevista, D. Maria, 29.11.2006).

Portanto, mesmo na fala de D. Maria, pode-se observar uma efervescência maior das atividades do Programa até o fim da primeira gestão do PT frente ao Município de Vitória da Conquista. A posse da segunda gestão marca o início da decadência, na concepção das professoras entrevistadas, das ações e atividades desenvolvidas pelo Programa:

Você precisava de ver, eu que estou no Programa desde o seu primeiro ano de funcionamento.. chega a dar pena.. Nos primeiros anos, a gente tinha todo o apoio em sala de aula, tinha coordenador que acompanhava o planejamento, os encontros eram periódicos e constantes.. muitas publicações foram feitas, inclusive com produções dos alunos..Hoje, minha filha.. caiu tudo no descaso.. A gente não tem apoio nenhum.. A gente não tem coordenação mais, não tem acompanhamento, não tem apoio.. É uma pena mesmo.. (Entrevista, Glória, 18.08.2006).

Nos livros de Produções de Alunos nº 1 e nº 2, fica documentado o apreço ao programa e, principalmente, a valorização vivenciada, tanto por alunos como por professores, até o final do ano de 1999, expressa de diversas formas.

Além das atividades desenvolvidas nas salas de aula, os professores do REAJA contavam com apoio para visitas externas às sessões de cinema, de teatro, passeios educativos ao Poço Escuro, aos laboratórios da UESB, além de outras atividades.

Tinha ônibus para passear com os alunos, a gente ia ao teatro, ao cinema, teve até formatura no Centro de Cultura.. Ah! Formou-se até um Coral: “Garganta inflamada”. Era composto por alunos e professores do REAJA, mas mais alunos.. Esse Coral fez várias apresentações: na UESB, no Centro de Cultura, na Praça nas festividades de Natal. Outra coisa, com o ônibus, a gente fazia aula visitando o Aeroporto, a Serra do Perirperi. (Entrevista, Glória, 18.08.2006).

Sendo assim, promovia, com a participação dos alunos do REAJA, apresentações musicais, inclusive como parte da programação municipal de comemorações do final de ano; mostra de artesanato produzido pelos alunos; apresentações do grupo Teatral, além de participar, desfilando, das comemorações do dia 07 de setembro.

Até o ano 2000, os professores do REAJA participavam periodicamente de encontros e seminários, com o objetivo de refletir e aprimorar as atividades profissionais. Entre 1998 e 2000, foram realizados seis seminários temáticos.

Conforme expresso no informativo sobre o REAJA (PMVC, 1999g, s/p) e no documento SMED (2005, p. 7), os objetivos do Programa no primeiro documento, e sob a denominação de *Objetivos da educação de jovens e adultos* no segundo, são sintetizados da seguinte forma:

1. Oferecer educação básica a adolescentes, jovens e adultos que, por diversos motivos, foram excluídos do sistema educacional na idade adequada.
2. Contribuir, através da educação, para a valorização da identidade, construção da cidadania, formação integral, consciência crítica e noções de liberdade e democracia.
3. Garantir a todos o direito de freqüentar gratuitamente a sala de aula e gozar dos benefícios proporcionados pela educação.
4. Superar as formas cristalizadas de ensino e permitir que o conhecimento de mundo e a realidade do dia-a-dia dos alunos incorporem na construção do aprendizado [sic].
5. Integrar o indivíduo à sociedade.

Tais objetivos permanecem os mesmos quando ocorre uma reformulação do programa e, com ela, a sua extensão para Seguimento II, oito anos após a implantação. Ainda com base no mesmo Informativo (PMVC, 1999g) e no documento da SMED (2005, p. 8), os princípios orientadores do REAJA, da educação de adolescentes, jovens e adultos do município de Vitória da Conquista, no segundo documento, são:

1. Processo educativo com práticas sociais, voltadas para o trabalho, a cultura, o confronto dos problemas coletivos e a construção da cidadania.
2. Acesso aos meios de produção cultural, ao trabalho, à arte, ao lazer, à comunicação e ao esporte.
3. Valorização das expressões culturais, reconhecimento de valores que fortalecem a confiança e a auto estima dos alunos, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, tornando-os agentes ativos na construção da sociedade e transformação do mundo.

Como reflexo e em concordância com esses objetivos e princípios orientadores, é possível inferir que a EJA tem função equalizadora, pois visa a igualdade de oportunidades e oferece uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas que participam do programa municipal, referendando idéias e ideais de Paulo Freire, que nortearam a elaboração do projeto inicial assim como sua reformulação com vistas a inclusão do Seguimento II – ensino fundamental maior - posteriormente.

A produção de textos nas classes do REAJA era o ponto de partida para os alunos expressarem suas vivências, seus conhecimentos, seus valores, sua cultura e sua realidade. Assim, havia a elaboração de histórias, contos, crônicas, músicas, quadrinhas, poesias e outras formas de expressão – como registram os dois exemplares que compõem a série *Escrevendo a Vida*.

A partir de 2001, já na segunda gestão do PT no Município em estudo, houve modificações na maior parte da equipe de administração e de trabalho da Secretaria de Educação, conforme registrado no Quadro V deste trabalho; conseqüentemente, as prioridades, os programas e os projetos desenvolvidos foram redimensionados. Nesse contexto, percebem-se mudanças quanto às diretrizes e ações referentes ao Programa REAJA. Segundo depoimento, colhido em entrevista cedida pela atual Coordenadora Geral da SMED:

[Em um] primeiro momento, a vertente que perpassava pelo REAJA foi mais política, conscientizando e promovendo a organização das pessoas. Como resultado dessa primeira fase, foram criadas várias associações de bairros. Com essas associações, os grupos de pessoas começaram a se organizar para reivindicar muitas coisas.. Por exemplo: a abertura de vários ginásios na zona rural ocorreu por cobrança dessas associações e quem criou essa consciência na população foi o REAJA (Entrevista, Jose, 14.02.2008).

Quanto ao período da segunda fase do REAJA, que vai de 2001 a 2004,

[..], nos outros quatro anos, a equipe que assumiu tinha uma preocupação mais de cunho pedagógico, com a aprendizagem mesmo da leitura e da escrita. [...]e é neste momento que a EJA passa a ser uma modalidade de ensino na rede e não mais um programa como inicialmente era. Hoje, na atual gestão de Ester, ficou mais caracterizado ainda como modalidade de ensino (Entrevista, Jose, 14.02.2008).

Porém, pode-se perceber que, desde o início da segunda fase do Programa, os seminários diminuíram, a reprodução do material produzido pela Ong Ação Educativa e ofertado aos alunos foi se escasseando, o apoio para produção e reprodução de materiais de autoria dos alunos não mais se deu e as atividades extra-classe não mais foram apoiadas como na primeira fase. Observe o depoimento de uma entrevistada

[..] Enquanto Elis esteve à frente dos trabalhos do REAJA, nunca se ouviu dizer de fechar nenhuma sala de aula. Até Vale transporte para os alunos, quando necessário, a gente tinha. Além disso, foram confeccionados livros com produções dos alunos e sempre tínhamos Seminários que discutiam e refletiam sobre questões relacionadas com a educação de Jovens e Adultos (Entrevista, Glória, 18.08.2006).

Também houve uma mudança, aos olhos de uma docente, dos encontros nos quais eram planejadas as atividades de prática docente, quando também aconteciam as discussões sobre as dificuldades encontradas por todos que atuavam no programa. Quando questionada, em entrevista sobre como acha que deveria ser a formação continuada ela responde assim:

Pra começar, acho que teria que acontecer num local mais central e de fácil acesso, e que atendesse de fato ao professor. O local onde são realizadas hoje é inviável.. Muito longe do centro e sem jeito para a gente chegar e ir embora. O CAIC, como ponto de tudo pra gente é inviável.. Se fosse em outro local, ninguém ia faltar.. e antigamente é que ninguém faltava mesmo, essa que é a realidade; mas hoje a gente vai e volta sem trazer nada para apoio, nem pra gente nem para o aluno. Hoje essas capacitações já eram.. (Entrevista, Glória, 18.08.2006).

Cabe ressaltar ainda que, apesar de as entrevistas categorizarem as fases do REAJA como política num primeiro momento e pedagógica num segundo, esta categorização não precede, visto que o político não se separa do pedagógico; ademais, se ela fosse realmente pedagógica não teria se esvaziado como ocorreu. A questão é que a segunda fase foi *psicolagizante*, remetendo às idéias de Emília Ferreiro, Wallon, Vygotsky e Piaget, conforme apontado nos depoimentos abaixo:

Olha.. Quando o REAJA foi idealizado e sua proposta foi redigida, o teórico de maior pano de fundo foi o educador Paulo Freire.. Todos os objetivos da proposta passaram por seus ideais.. Você pode pegar a proposta e verificar isso.. Quando Elâne saiu da Secretaria que foi quando o outro grupo

assumiu, eles não mudaram a proposta, a redação da proposta, mas vieram com idéias de outros educadores que nem sempre batiam com o que estava na proposta inicial.. Idéias essas que foram muito importantes, não quero tirar o valor dessas idéias, mas que foram muito enfatizadas e com isso fez com que se esvaziasse dos ideais que moviam o Programa.. (Entrevista, Heloisa, 27.10.2006).

Já outra entrevistada, que também passou pelas fases do Programa ocupando cargo na Secretaria, se refere a esta questão da seguinte maneira:

Olha, quanto à proposta pedagógica do REAJA, a gente pode afirmar que está embasada nas reflexões do teórico Paulo Freire, inclusive no que diz respeito à questão dos Temas Geradores .. Só que, quando a equipe de Núbia assumiu a Secretaria passou-se a dar uma ênfase a teóricos como Emília Ferreira, Vygotsky, Gramsci, Wallon e Piaget.. (Entrevista, Selenita, 26.10.2006).

Voltando à fase atual, para Jose, o REAJA no município está mais fortalecido, mesmo porque

Os professores, na maioria, são da Rede mesmo e, com isso, não muda muito na zona urbana, apesar desse problema ainda persistir na zona rural. Além disso, outro ponto favorável ao REAJA é que muitos programas vieram somar: Brasil Alfabetizado, TOPA, BB Educar e outros que têm a ver com a EJA, principalmente com alfabetização e sendo assim é possível a Secretaria centrar mais força no Segmento II. Neste ano de 2008, vamos ficar com aproximadamente 25 escolas somando zona rural e urbana; sendo que a maioria das escolas está localizada na zona rural porque na zona urbana o estado tem uma boa oferta.. Hoje toda a rede noturna é EJA, Seguimento II.. (Entrevista, Jose, 14.02.2008).

Além disso, vale lembrar, o REAJA, hoje, é mais caracterizado como modalidade de ensino do que como Programa na Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Porém, do ponto de vista de atividades de acompanhamento psico-pedagógico para alunos e

professores, pode-se dizer que sua prática é muito restrita e condicionada a solicitação à coordenação e/ou à direção da escola. Segundo Glória,

[..] os alunos receberam livro didático graças a sobras de anos anteriores, não possuem nenhum acompanhamento psicológico; não têm disponibilizado a seu favor apoio pedagógico, nem na forma de livros em biblioteca da escola, nem na forma de revistas e jornais para pesquisa e aprendizagem da leitura e da escrita. Até a reprodução de material para atividades é restrita, pois as escolas não dispõem de quantidade de papel suficiente para apoio às atividades didáticas e a única forma de reprodução é via mimeógrafo a álcool, que se encontra em condições precárias de funcionamento (Entrevista, Glória, 18.08.2006).

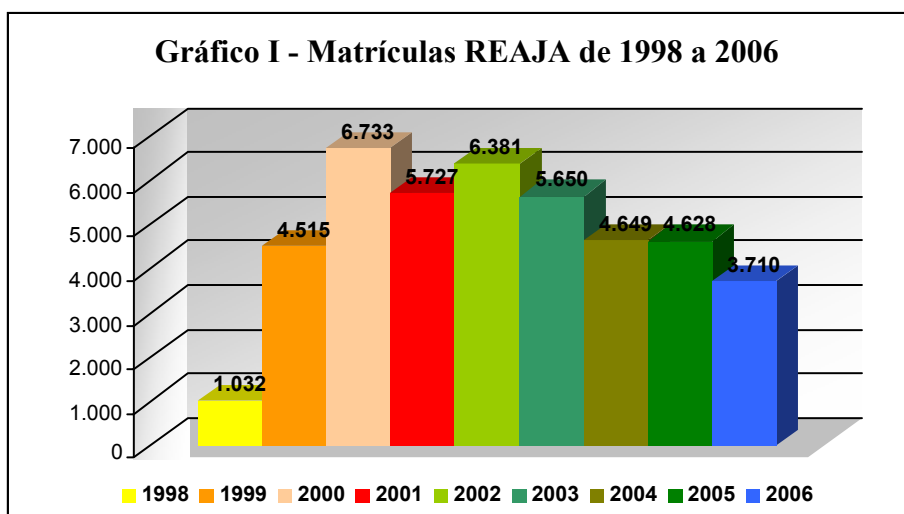
Do ponto de vista das ações docentes, atualmente o professor não conta com apoio didático, nem do ponto de vista material, como já dito, nem do ponto de vista de acompanhamento, reflexão e orientação na elaboração de seus planejamentos. É quase como se a EJA não existisse no município, a não ser do ponto de vista estatístico e econômico.

Segundo Selenita “..atualmente o REAJA só acontece porque tem que acontecer, ninguém dá apoio nenhum..”(Entrevista, 26.10.2006).

Estas mudanças, como se poderá perceber no item a seguir, trouxeram impacto direto no número de matrículas no programa, ao longo dos anos.

3.2. A Evolução do número de matriculados e rendimentos ao longo dos primeiros oito anos do REAJA

O Programa REAJA, desde a sua implantação, em 1998, até o ano de 2006, teve variações no número de alunos matriculados. O Gráfico abaixo demonstra essas variações.



Do primeiro para o segundo ano de funcionamento do Programa, ocorreu um aumento significativo do número de matrículas, passando da ordem de quatrocentos por cento (precisamente, 437,5%). Esses números dão uma amostra de quão impactante foi a implantação desta política no campo da educação de jovens e adultos no município de Vitória da Conquista.

O número de matrículas, até o ano de 2000, continuou subindo, chegando a um aumento na proporção de 652,4% em relação ao ano de 1998. Esses números só vêm comprovar a demanda por esta modalidade de educação, ao mesmo tempo em que confirmam o sucesso no Programa junto à comunidade jovem e adulta de modo geral, tanto na zona urbana quanto na zona rural.

2000 é o ano que fecha o primeiro ciclo do Programa, ou seja, aquele em que estava atuando o primeiro grupo de trabalho, formado desde 1997 até janeiro de 2001, quando a então coordenadora do Programa se desliga.

Em síntese, pode-se afirmar, sobre o primeiro momento, que a equipe de coordenação foi definida e selecionada; o projeto do Programa foi elaborado, submetido à aprovação do Conselho Municipal de Educação em 1998 e definitivamente implantado. Após esse processo, já em 1999, as matrículas sofreram um aumento significativo, na ordem de 437,5%, demandando maior número de docentes e salas de aulas.

Já na segunda fase do Programa, que vai de 2001 a 2004, começa a ocorrer uma queda no número de matrículas. Em 2001, foram menos 14,9% matriculados em relação ao ano de 2000. Em 2002, houve um aumento nas matrículas em relação ao ano de 2001, da ordem de 11,4%. Mesmo não atingindo o número de matrículas do ano de 2000, esses dados demonstram que o Programa, frente à comunidade jovem e adulta, ainda é alvo de muita procura.

Já os anos de 2003 e 2004 começam a marcar a queda nos índices: em 2003, a redução nas matrículas foi de 11,5%, seguido de nova queda em 2004, que registrou uma redução de 17,7%. Ao longo da segunda fase do Programa, o índice de matrículas diminuiu na ordem de 30,1%.

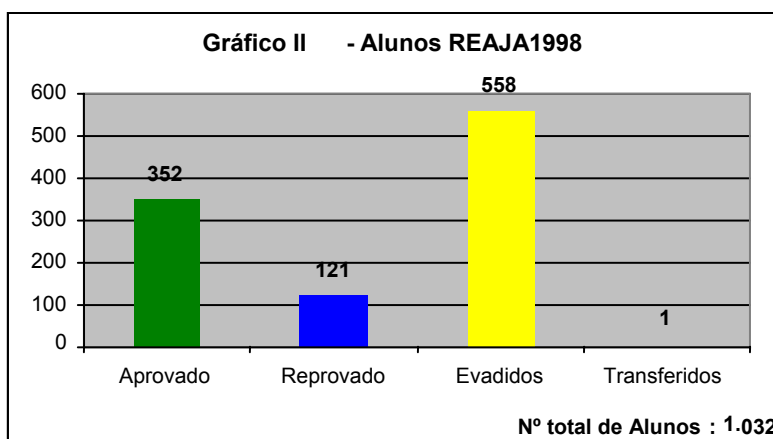
Em 2005, começa uma terceira fase, que persiste até o presente momento. Quando essa nova administração da SMED assumiu o município contava com 4.628 alunos matriculados no REAJA. Já em 2006 esse número caiu para 3.633 matrículas, significando uma diminuição de 21,5% de um ano para outro.

De modo geral, esses números, assim como demonstrado no gráfico acima, marcam uma queda significativa de vagas no programa. Poder-se-ia supor, para o fato, que já houve um bom atendimento à população jovem e adulta que demandava pelo ensino fundamental

menor no município, mas os altos índices de evasão e repetência não sugerem o total atendimento a esta demanda.

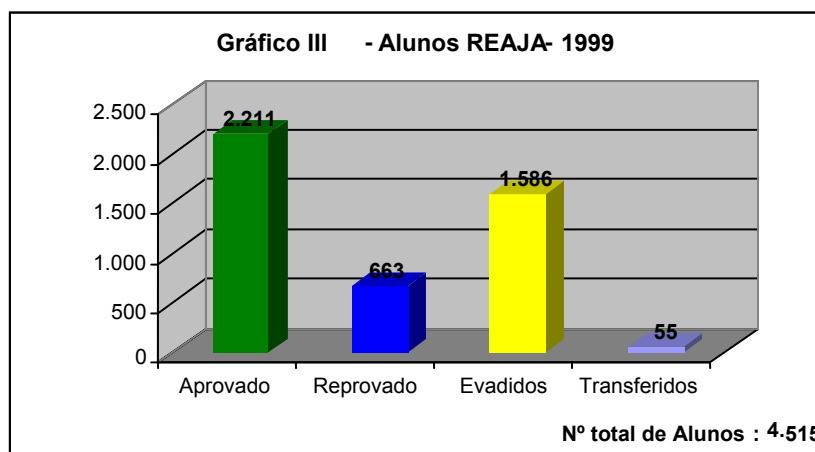
Desde a sua implantação, a realidade do Programa REAJA quanto a aprovação, reprovação e evasão não foge ao contexto nacional. Os gráficos a seguir, elaborados a partir de dados fornecidos pela SMED, demonstram o índice de aprovação dos jovens e adultos vinculados ao Programa.

Em 1999, a situação quanto ao aproveitamento em relação ao número de matrículas no REAJA foi a seguinte:



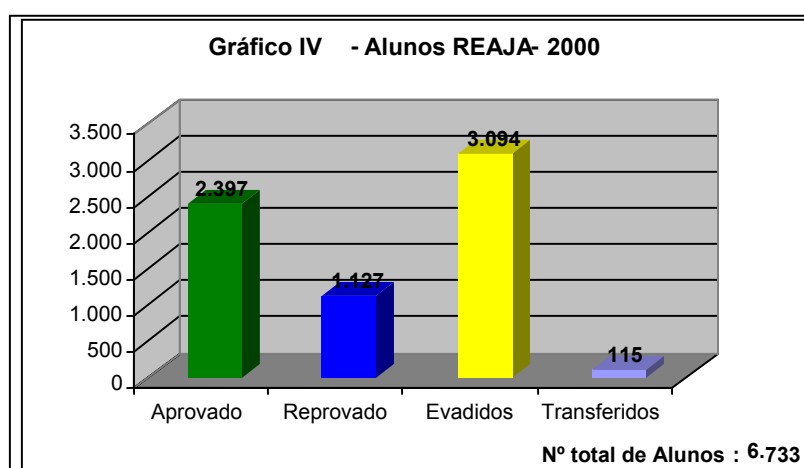
Já no primeiro ano do Programa, pode-se observar um baixo índice de aprovação, 34,11%, contra uma evasão bem superior, correspondendo a mais de 54% dos alunos matriculados.

Porém, em 1999, a situação se diferencia e há uma aprovação superior à evasão. De um total de 4.515 matriculados, tem-se que 49% dos alunos foram aprovados, contra 35,2% de evadidos. Mesmo assim, os evadidos, somados com os reprovados, significam aproximadamente 50% dos alunos do Programa.



Ainda no ano de 1999, o sucesso do Programa começa a ser visível: o número de pessoas jovens e adultas matriculadas sobe mais de 300%, passando a 4.515 alunos. Junto com o aumento de matrículas, ocorre também um aumento de, aproximadamente, 15% na percentagem dos aprovados, e de apenas cerca de 3% de reprovados. Uma outra conquista que marcou o ano de 1999 foi uma queda de 18,94% dos evadidos, passando de 54,07% no ano anterior para 35,13% dos alunos. Cabe lembrar que, apesar da queda em porcentagem, ainda permanece um bom número de alunos matriculados em 1999: 1.586 pessoas.

O ano de 2000 tem como marca principal o maior número de jovens e adultos matriculados no Programa, atingindo 6.733 alunos. Desses, apenas 2.397 (35,60%) são aprovados e 1.127 (16,74%) são reprovados. O grande percentual fica por conta dos evadidos, 45,95%, representados por 3.094 pessoas. Veja no gráfico a seguir:



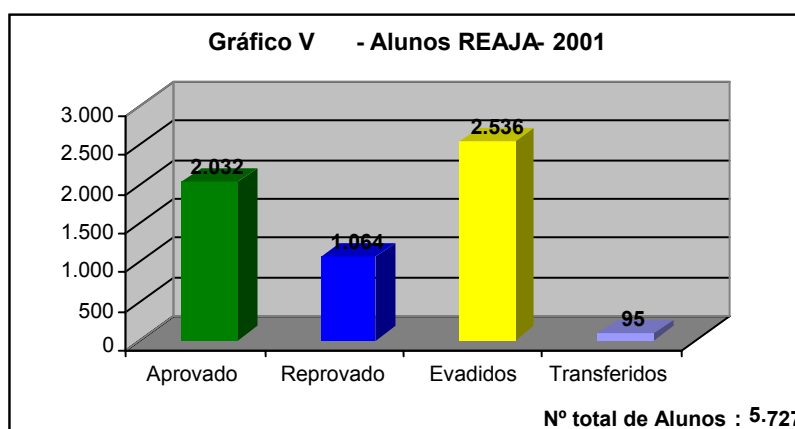
Este ano de 2000, como já dito, marca o último ano em que a equipe que implantou e coordenou o programa em sua primeira fase permanece completa. Em janeiro de 2001, toma posse um novo secretário, que organiza uma nova equipe de trabalho. Diante das novas idéias sobre educação de jovens e adultos trazidas pelo novo grupo, e que se mostraram incompatíveis com as idéias até então trabalhadas pela equipe, a coordenadora geral do REAJA muda de setor. Os depoimentos coletados em entrevistas demonstram a mudança de concepção com a chegada da nova equipe:

No primeiro momento, a vertente foi mais política, promovendo a organização de associação de bairros, reivindicar a abertura de um ginásio na zona rural, isso quem criou essa consciência foi o REAJA, na segunda gestão, nos outros quatro anos, a equipe que assumiu tinha uma preocupação mais pedagógica (Entrevista, Jose, 14.02.2008).

Quando o REAJA foi implantado, a proposta inicial tinha cunho político e social, e investia para inserir o sujeito aluno na sociedade, conforme eu já disse anteriormente, e quando chega a nova coordenação, perde esse caráter (Entrevista, Heloisa, 27.10.2006).

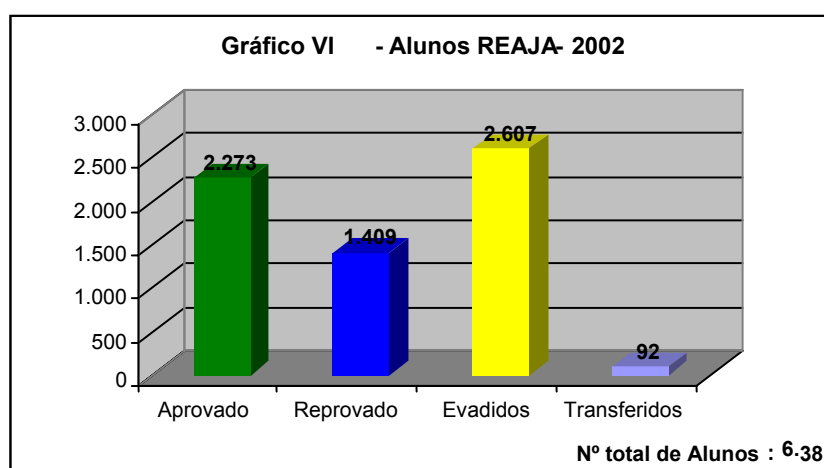
Inicialmente, o REAJA era pensado e executado dentro de uma concepção de Educação Popular dentro do sistema formal de ensino e, com a chegada de Núbia na Secretaria, essa idéia se perdeu, e o REAJA começou a perder suas características passando a EJA a ser vista apenas como Ensino de Jovens e Adultos – Noturno (Entrevista Selenita, 26.10.2006).

No primeiro ano após as alterações implantadas pelo novo grupo que gere a Secretaria no período de 2001 a 2004, temos os seguintes índices:

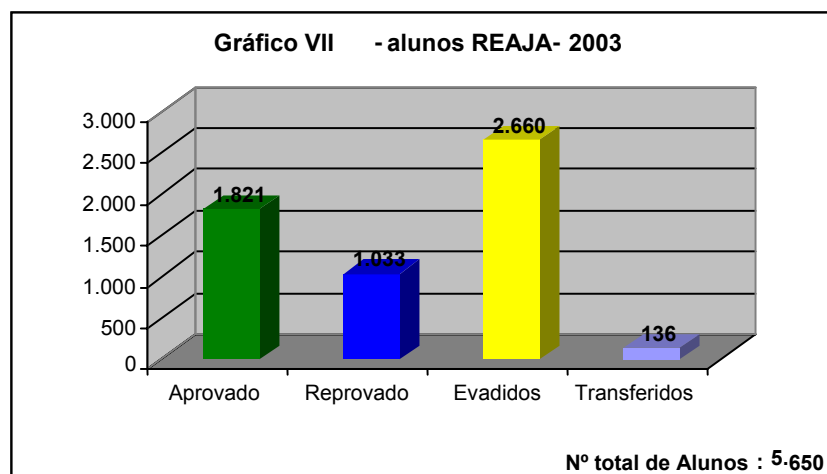


No ano de 2001, tem-se uma queda de aproximadamente mil alunos no número de matrículas. Os percentuais de aprovação em relação ao ano anterior mantiveram-se, mas o índice de reprovação aumentou em menos de 2,0%, e o de evasão diminuiu em 1,7%.

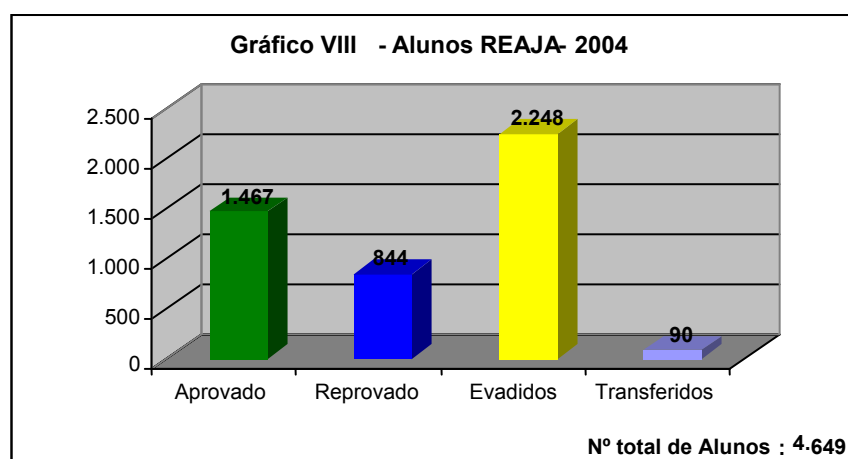
Em 2002 o número de matrículas volta a aumentar, somando agora 6.381. O índice de evasão somado ao de reprovação continua superando o número de aprovados. Observe o gráfico a seguir:



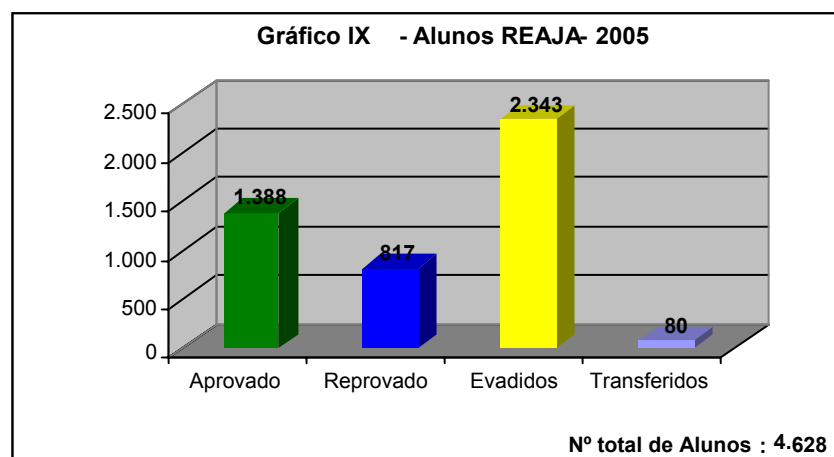
Em 2003, as matrículas voltam a diminuir paulatinamente até os dias de hoje, e os altos índices de evasão se mantêm ultrapassando as aprovações, como mostra o gráfico VII:



Como aponta gráfico VIII, em ocorre uma ligeira queda na quantidade de alunos aprovados e reprovados. Por outro lado, o número de alunos evadidos também diminui.



Comparando-se os gráficos VIII e IX, referente aos anos de 2004 e 2005, observa-se uma estabilidade nos índices de alunos aprovados, reprovados e evadidos:



Em 2006, ano de realização da pesquisa de campo, o número de pessoas jovens e adultas matriculadas no REAJA era de 3.633. Destes, apenas 1.066 foram aprovados, ou seja, 29,3% dos matriculados; 650 reprovados, contabilizando 17,9%, e 1882 alunos evadiram, correspondendo a mais da metade: 51,8%.

Com esses índices, fica clara a demanda por continuidade de estudos, ou seja, implantação da continuidade do Programa, Seguimento II do REAJA. O Seguimento II equivale às quatro últimas séries do ensino fundamental; mas também é inegável a necessidade cada vez maior de esforços no sentido de resgatar a clientela evadida, os repetentes e garantir a continuidade dos aprovados nos primeiros ciclos (I e II) do Programa.

3.3. REAJA: proposta pedagógica, algumas considerações

Desde a sua implantação até o final de 2004, as classes do Programa REAJA atendiam apenas aos alunos jovens e adultos que necessitavam de escolaridade até a 4ª série do ensino fundamental, freqüentando, então, o Seguimento I do Programa, que é dividido em quatro módulos. Esses quatro módulos poderiam ser vencidos em até dois anos de escolarização, já que cada módulo pode ser concretizado ao longo de um semestre letivo, com equivalência de 100 dias letivos de aulas.

Observa-se que, mesmo considerando a flexibilização para adequação das necessidades e especificidades da EJA, o Programa REAJA é de caráter presencial; trabalha numa perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências, de acordo com o proposto para cada módulo, com vistas a possibilitar a promoção, mesmo de quem não possui documentação comprobatória para avaliação e definição do próximo módulo, garantindo que o aluno, caso queira, possa continuar seus estudos.

Uma outra característica do Programa REAJA diz respeito à forma como se dá o registro do processo avaliativo. Um *Diário de Acompanhamento* é disponibilizado para o professor do Programa. Este deve registrar os avanços e as dificuldades apresentadas pela classe no decorrer do processo, assim como de cada aluno individualmente. No interior do Diário, encontra-se a *Folha de Frequência*, onde os nomes dos alunos devem ser relacionados em ordem alfabética – e, em caso de classes multimodulares, os nomes dos aprendizes devem ser relacionados em ordem alfabética, por módulo. Além da *Folha de Frequência*, há a *Ficha Individual* que, apesar de não integrar o *Diário de Acompanhamento*, deve servir de espaço para que o professor faça observações acerca do

desempenho do aluno no processo Ensino-Aprendizagem, registrando o desempenho do aluno, suas habilidades e competências nas diferentes áreas do conhecimento, considerando os componentes curriculares mais significativos, demonstrados por ele no período (SMED, s/d, s/p).

O registro individual do desempenho do aluno, do ponto de vista do conhecimento, das competências e habilidades previstas para serem desenvolvidas naquele módulo, deverá ocorrer várias vezes ao longo do período letivo. Essa prática encontra respaldo na proposta pedagógica do Programa, que vê o processo avaliativo de modo processual. Os dados contidos nessa ficha deverão servir de subsídio para que o professor do módulo seguinte possa ter o perfil do aluno com o qual vai trabalhar.

A última Ficha prevista para preenchimento no *Diário de Acompanhamento* é a *Ficha de Avaliação do Desenvolvimento do Aluno – Parecer Final*. Nela,

será registrado uma síntese [sic] do processo vivenciado pelo aluno durante o ano letivo, indicando a próxima etapa que o aluno deverá cursar (módulo/série). É importante entender que essa continuidade deverá ser assegurada, por isso se faz necessário tais registros [sic], para que o professor do ano subsequente tenha subsídios para o trabalho (SMED, s/d, s/p).

Além dessas fichas, o professor faz, diretamente no *Diário de Acompanhamento*, o *Relatório Mensal*, indicando o desdobramento do que foi planejado, pontuando e avaliando o que foi feito e como foi o desenvolvimento ao longo do período. Deverá também destacar os avanços e os obstáculos vivenciados por ele e pelo conjunto de alunos.

Para atender às necessidades e especificidades de cada comunidade, são definidos pólos, ou seja, agrupamentos de estudantes em um único espaço educativo; tais pólos, especialmente as classes referentes ao Seguimento I, poderão ter caráter multimodular, ou seja, com alunos classificados em mais de um módulo daquele segmento.

Os alunos do REAJA deverão, dentro de uma dimensão globalizada e interdisciplinar, adquirir conhecimentos, habilidades e competências nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Religiosa, Atividades Artísticas e desportivas, que fazem parte da base nacional comum, desde a aprovação da LDBEN nº. 9394/96.

Basicamente, é a partir da seleção de um *tema gerador* que se forma a *rede temática*, envolvendo as diversas áreas do conhecimento citadas no parágrafo anterior. Dentro da Proposta do REAJA, a escolha desse *tema* deve ser feita a partir de questões que estão mais relacionadas com as preocupações, anseios e necessidades dos alunos, ou seja, com os acontecimentos do cotidiano da comunidade em que estão inseridos.

A escolha temática pode ter uma múltipla função, pois serve tanto de base para a busca de soluções de questões imediatas do grupo, como para motivá-los a permanecerem na escola, já que aborda aspectos ligados aos seus interesses. Além disso, a escolha pelo trabalho partindo de *tema gerador* se dá pelo fato de ele propor “[...] um trabalho interdisciplinar que será definido por todos os atores envolvidos, [e] é uma forma de se pensar em um currículo vivo, reflexivo e crítico” (SMED, 2005, p. 24). No Seguimento II, a proposta vai além e acrescenta ainda a possibilidade de trabalhar com *projetos*.

A carga horária prevista para o desenvolvimento das atividades do REAJA, ensino fundamental menor, é de quatro horas/aulas diárias, formando um total de 20 horas semanais; para o Seguimento II, é de cinco horas/aulas diárias, formando um total de 25 horas, distribuídas da seguinte forma: Português e Artes/Inglês (5 aulas), Matemática/Desenho Geométrico (5 aulas), Geografia/Parte diversificada (5 aulas), História/Literatura Afro-Brasileira (5 aulas) e Ciências/parte diversificada (5 aulas).

Quanto aos profissionais que atuam no Programa, ainda segundo a SMED (2005), aqueles que atuam no Seguimento I, **preferencialmente**, deverão ser portadores de diploma de Magistério ou de Pedagogia, assim como de outras licenciaturas.

3.4. O olhar da direção da Escola Cláudio Manoel da Costa

A gestora da escola Cláudio Manoel da Costa, em estudo, possui graduação em Geografia e Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Atua na área de educação, como docente, há mais de 20 anos. Está como gestora há pouco mais de um ano, tendo vencido as eleições por uma diferença de apenas cinco votos, num total de setenta, após um processo de muita disputa e desgaste entre a chapa na qual estava inscrita e a oponente.

Quando interrogada sobre a história da Escola Cláudio Manuel da Costa, se mostra inteiramente desinformada, não sabendo sequer há quanto tempo a escola existe, nem qual foi a sua trajetória no cenário educacional e socioeconômico local. Não soube também informar a data comemorativa do aniversário da escola. Quando questionada sobre o seu envolvimento com as atividades do Programa REAJA, responde:

Deus me livre, mesmo tendo feito minha especialização em EJA eu quero mais é distância dessas classes.. Eu não tenho identidade nenhuma com essa modalidade de ensino“ (Entrevista, Égle, 20.08.2006). E acrescenta: “antigamente, a EJA era mais “cuidada pela Secretaria”, mas que hoje, “assim como a escola como um todo” quase não recebe apoio (Entrevista, Égle, 20.08.2006. Grifos nossos).

Afirma que a maneira como a escola organiza suas atividades pode influenciar diretamente na permanência ou desistência dos discentes na instituição escolar, uma vez que as atividades elaboradas pelo corpo docente muitas vezes são prejudicadas por problemas que a instituição não tem condições de solucionar, como o cansaço dos discentes, a distância da residência-escola e problemas de saúde; por todos esses motivos, é preciso que os mesmos sejam incentivados e estimulados a continuarem na escola: *“você tem uma idéia, mas a realidade é outra”* (Entrevista, Égle, 20.08.2006).

Outro fator que pode ocasionar a evasão é a falta de apoio por parte dos familiares, já que eles são suportes para que haja uma resposta positiva na educação. Quando o abandono se dá por iniciativa dos jovens, pode-se compartilhar essa responsabilidade com os pais, buscando o regresso dos mesmos na escola; mas quando os adultos evadem, a situação é ainda mais preocupante, porque não há a quem recorrer a não ser a eles mesmos, que são conscientes e responsáveis pelos seus próprios atos.

Sobre a evasão escolar, a diretora acredita ser consequência do desinteresse dos próprios alunos, assim como do cansaço diurno, além da auto-estima baixa; e aponta como um caminho de incentivo de diminuir a evasão a seguinte questão: *“Uma forma de incentivar é oferecer a merenda diariamente”*.

Para incentivar os alunos do REAJA a permanecerem na escola, a diretora diz que *“procura conscientizá-los da importância da educação para eles”*; mas quando eles desistem, não demonstra empenho no sentido de, juntamente com as professoras, buscarem saber os motivos que os levam a tomar essa decisão e tentam solucionar ou amenizar os problemas que estão ao seu alcance, em prol de reaver seus alunos na escola. No máximo, o que fazem é, quando têm oportunidade, perguntarem aos colegas de sala se têm notícias do faltoso.

No final da entrevista ela diz que pretende se aposentar aos 42 anos, ou seja, daqui cinco anos (aposentadoria proporcional) e que já está cansada e desgastada, pois

..flico o dia inteiro na escola, chego às 6:40h e saio às 22:00h com, no máximo, uma hora para almoço. Uma das minhas vice-diretoras está de licença e com isso estou mais sobrecarregada ainda.. Para completar, a escola não tem nenhum funcionário de apoio, é a gente quem tem que fazer tudo: correr atrás de aluno, colocar para dentro da sala, se passa mal é a gente que tem que resolver, se precisa rodar um material para o professor somos nós.. Estou cansada e desgastada... (Entrevista, Égle, 20.08.2006).

3.5. O olhar dos docentes da EJA da Escola Cláudio Manoel da Costa e da Extensão União e Força

O ensino noturno da Escola Cláudio Manoel da Costa constitui-se de corpo docente formado por duas professoras, Glória e Selma. Glória leciona na turma de Ciclo I e II, que equivale, considerando o sistema de seriação, à Alfabetização, 1ª e 2ª séries; Selma dá aulas na turma de Ciclo III e IV, que equivale, considerando o sistema de seriação, às 3ª e 4ª séries.

Glória possui formação em magistério, tem 26 anos de docência e há nove anos atua também no ensino noturno, sendo que no REAJA atua desde a sua implantação, em 1998. Apesar de já ter 26 anos de magistério, disse que ainda não se aposentou porque não tem idade compatível que garanta aposentadoria integral, “..mas na hora que completar *estou fora..*” (Entrevista, Glória e Selma, 11.05.2006. Grifo nosso).

Selma é concluinte do curso de Licenciatura em Geografia, na única Universidade pública estadual do município e, apesar de lecionar há 24 anos, atua há apenas quatro no ensino de pessoas jovens e adultas, tendo iniciado suas atividades em EJA atuando no Programa REAJA.

No decorrer da entrevista, feita conjuntamente, as professoras falaram sobre a opção por trabalharem com o ensino noturno. Segundo elas “..*essa escolha se deu pela indisponibilidade de tempo para assumirem mais uma sala de aula no diurno*” (Entrevista, Glória e Selma, 11.05.2006).

Glória comenta que, pela manhã, precisa tomar conta das duas netas (para que a nora possa estudar) e assim ela só tem disponíveis os turnos da tarde e da noite. À tarde trabalha com a segunda série da mesma escola onde atua à noite. Além disso, essa professora perdeu o filho mais jovem há pouco mais de um ano – vítima de uma fatalidade – e, desde então só consegue dormir à base de calmante. Esse contexto também serve de incentivo para que ela exerça essa função à noite “[...] pois assim não fica em casa pensando em coisas ruins e cansa mais o corpo e a mente.” (Entrevista, Glória, 11.05.2006), e fica menos difícil lidar com seu luto.

Já Selma estuda pela manhã e trabalha numa escola particular no turno vespertino, sobrando apenas o noturno para atender às 20h prestadas ao município.

As professoras Glória e Selma, entrevistadas conjuntamente em 11.05.2006, foram unânimes em afirmar “... que não vêm participando de cursos de capacitação para profissionais da área da EJA, e que os mesmos não estão sendo oferecidos pelo município desde 2002” (Entrevista, Glória e Selma, 11.05.2006).

Selma comenta que durante os AC – Atividades Complementares – que acontecem no CAIC, vem uma pessoa da Secretaria, mas Glória interrompe e diz “[...] isso quando tinham AC, pois nesse semestre o AC está sendo feito na própria escola, minutos antes do início da aula, entre nós duas, sem a participação e sem acompanhamento de mais ninguém” (Entrevista, Glória e Selma, 11.05.2006). Ainda seguem comentando que

[...] a proposta divulgada no início do ano passado (2005), que envolve a implantação de Rede Temática, nós estamos completamente impossibilitadas de fazer em sala de aula, pois a gente não tem recebido orientação e nem acompanhamento da Secretaria para implantação dessa metodologia de trabalho em sala de aula [...] (Entrevista, Glória e Selma, 11.05.2006).

O trabalho desenvolvido pelas professoras é baseado num referencial que enfoca os ideais e as idéias do Educador Paulo Freire – base de toda a fundamentação teórica do Projeto REAJA. Desde a sua implantação, o município vem buscando implantar o trabalho com rede temática; mas, no caso dessas duas professoras, esse trabalho não tem tido sucesso por dificuldades, expressas por elas, para implantá-lo.

Acerca dessa questão, como efeito de complementação, citam-se as considerações de Elis, segundo a qual o aluno jovem e adulto

não convive bem com o planejamento todo bonitinho que a gente leva. Por isso que a Rede Temática e o Tema Gerador são importantes, a Rede Temática mais ainda! Nós começamos trabalhando com isso desde a implantação do Programa. Isso tudo foi produção junto com os professores.. Mas ainda era, naquele momento, um tema gerador muito pensado por nós. A gente achava importante estudar a Identidade, o nome da pessoa, a cidade onde ele mora e aí era um tema gerador (Entrevista, Elis, 17.10.006).

Portanto, embora não seja uma prática recente, essa forma de planejar e realizar as aulas não é nova na Rede Municipal, mas ainda hoje causa dificuldades de implantação. Um exemplo disso é a forma como é feita a seleção de conteúdos abordados e o modo de trabalhá-los. Na entrevista, as docentes afirmam que utilizam “[...] as experiências de seus alunos de EJA para enriquecimentos das aulas, mas que nem sempre conseguem fazer isso [...]” (Entrevista, Glória e Selma, 11.05.2006). Na maioria das vezes, as temáticas são escolhidas de livros didáticos do ensino fundamental regular – mesmo tendo o livro didático reproduzido pela Ação Educativa. Conforme observação feita em sala de aula, Glória se vale, muitas vezes, de exercícios elaborados para utilização com crianças do ensino fundamental menor, como apoio para realizar atividades na classe do REAJA.

Durante a entrevista, quando foi abordada a questão de evasão no noturno da Escola Cláudio Manoel da Costa, apontaram como motivos:

“[...] a indisponibilidade de tempo do aluno para estudar, o cansaço, já que quase todos os alunos trabalham durante o dia para seu próprio sustento e de sua família, já que são de classe baixa..” (Entrevista, Glória e Selma, 11.05.2006).

Além dessas questões, soma-se um outro agravante apontado pelas docentes: a falta de segurança no bairro em que moram e/ou no bairro em que estudam.

As professoras da Escola Cláudio Manoel da Costa, quando questionadas sobre os incentivos que os educandos recebem para permanecerem em sala de aula, foram unânimes em dizer que este se restringe

a um pronunciamento oral, quando falamos da importância da educação para a vida deles.. Tentamos mais incentivá-los com palavras.. Fica difícil de outra forma, pois trabalhamos em outros turnos, não nos restando tempo.. (Entrevista, Glória e Selma, 11.05.2006).

Quanto às dificuldades citadas pelas entrevistadas para o trabalho com a modalidade de jovens e adultos, as mais comuns foram:

indisponibilidade de material didático para alunos e professores (como livros didáticos, textos que envolvam temáticas de interesse dos adolescentes, jovens e adultos), ausência de cursos de capacitação, falta de preparo específico para trabalhar com os alunos não alfabetizados, ausência de planejamento coletivo para que os professores discutam sobre as dificuldades encontradas nesta modalidade de ensino, desinteresse por parte de alguns alunos, indisciplina na escola, desrespeito dos discentes nas relações com os docentes e diretores da escola, além da ausência de apoio psicológico, pedagógico, fonodialógico na rede municipal de ensino como um todo. (Entrevista, Glória e Selma, 11.05.2006).

Quando inquiridas sobre quando se sentem mais felizes com o trabalho desenvolvido no REAJA, Selma diz: *“quando percebo que meus alunos se interessam pelas aulas e aprendem o conteúdo”*, o que é assim complementado por Glória: *“Eu fico feliz quando percebo que contribuí para eles mudarem a sua vida de alguma maneira”* (Entrevista, Glória e Selma, 11.05.2006).

Não só durante a entrevista, mas ao longo da convivência diária promovida pela presente pesquisa, tanto em sala de aula como no pátio e na sala de professores, foi possível perceber uma grande insatisfação das docentes da escola Cláudio Manoel da Costa, assim como dos dirigentes da escola. Eles criticam a atual política do sistema de ciclos imposto pela SMED, o qual vem sendo sumariamente rejeitado e criticado.

Outras questões também são citadas, como o funcionamento interno da escola: número insuficiente de funcionários de apoio, condições físicas das escolas, falta de apoio psicológico aos alunos e pedagógico às práticas docentes, descaso com as condições de trabalho dos docentes (como, por exemplo, a quantidade de passes destinados ao deslocamento para acesso às dependências do local de AC), baixa remuneração docente e de funções gratificadas; falta de diálogo com o sindicato e com os professores de modo geral; privilégio exacerbado de pessoas de outras instituições na ocupação dos cargos na SMED – desconsiderando os potenciais existentes dentro da própria rede municipal de ensino; falta de apoio ao REAJA, carência de investimentos em livros para melhorar o acervo das bibliotecas.

Por outro lado, a terceira professora entrevistada, D. Maria, contratada do município, mas participante das ações do REAJA desde a sua implantação até os dias de hoje, tem comentários diferentes sobre o Programa. Quando interrogada sobre como ela vê a trajetória do Programa em estudo, desde a criação até o momento atual, ela responde: *“Melhorou né?!?!.. Eu acho que melhorou!!!! Não está como antes não.. [...] e cada dia que passa está melhorando..”* (Entrevista, D. Maria, 29.11.2008).

3.6. Condições do trabalho docente

Segundo Basso (1994, p. 55),

O trabalho docente analisado como uma unidade, comporta o estudo das condições subjetivas que se manifestam através da formação do professor. O docente, ao realizar a prática pedagógica, põe em ação os seus conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre a metodologia que irá utilizar para que o estudante se aproprie daquele conteúdo [...] Essa ação é mediada, no caso do professor [...] pela sua concepção [...] que fundamenta a sua prática escolar, além de outros fatores; como as condições efetivas em que o trabalho ocorre.

Abaixo serão comentadas as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente, definidas por Basso (1994, p. 17) da seguinte forma: “as condições subjetivas [...] têm como requisito prévio a formação do professor, e as condições objetivas são entendidas como as condições efetivas de trabalho que englobam a organização da prática escolar e a remuneração do professor”.

Enquanto as condições subjetivas proporcionam uma autonomia ao professor, possibilitando que ele faça escolhas quanto aos conteúdos, às metodologias de trabalho, as condições objetivas são impostas aos professores inibindo sua autonomia. Essa imposição se dá de diferentes maneiras, dentre elas, pelo número de alunos em sala de aula, pela jornada de trabalho imposta ao professor para justificar os seus provimentos, dentre outras questões⁴⁷.

As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente contribuem para escolhas e imposições a serem assumidas pelo professor no exercício de sua prática diária e é sobre algumas delas que comentários serão tecidos a partir de informações coletadas em entrevistas.

⁴⁷ Para maior conhecimento sobre essas questões consultar Tese de Doutorado de Itacy Salgado Basso, intitulada de “As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história” defendida em 1994 na Universidade Estadual de Campinas.

Sendo assim, vale lembrar que, ao longo do trabalho de campo, duas docentes que atuam no Programa REAJA, **séries iniciais** do ensino fundamental, foram entrevistadas e, quando questionadas sobre sua formação como docentes, ou seja, sobre suas condições subjetivas de trabalho, a professora Glória conta que se formou com 18 anos, cursou Escola Normal no Instituto de Educação Euclides Dantas, onde fez o curso de magistério em três anos, seguido de mais um de Formação Geral em Educação Artística. Já a professora D. Maria passou por outro processo de escolarização, e conta que

com 14 anos eu concluí somente o primário até a 4ª série e depois disso não continuei os estudos. Fui criada por uma família tradicional de Vitória de Conquista (..) e aí eu parei de estudar e passei a fazer o curso de corte e costura. Isso aconteceu por que minha mãe de criação me prometeu que se eu aprendesse a costurar ela ia me dar uma máquina de costura [...] Me casei já com 31 anos e depois de casada, já com as duas filhas primeiras, resolvi terminar o supletivo, oitava série e aí eu falei: Agora vou fazer o magistério, fui para a Escola Normal, mas lá no primeiro ano eu fui reprovada em matemática. Aí eu falei: Não vou desistir não, vou fazer dependência no ICEP. Fiz, passei e terminei o Magistério no ICEP. Quando eu terminei o Magistério eu estava com 52 anos. Para mim foi uma alegria minha grande! (Entrevista, D. Maria, 29.11.2006)

Quando questionadas sobre o início de sua vida profissional as docentes também percorreram caminhos diferentes. Glória comenta que

antigamente, pra gente entrar no município a gente tinha que fazer tipo um “vestibularzinho”. E aí você tinha que provar tudo o que você fez, e tudo o que estudou e sabia e qual era a sua experiência. Para isso tinha mesmo uma Banca Examinadora e tudo isso foi para que eu pudesse atuar na pediatria do Hospital São Vicente, onde fiquei durante um ano como professora. (Entrevista, Glória, 18.08.2006).

D. Maria descreve da seguinte forma sua trajetória inicial:

Antes de me casar, aos 14 anos 14 anos e meio por aí eu comecei a passear na casa de minha avó que morava numa roça pra lá de Mortugaba e eu ia no período das férias, eu ia passear e ficava por lá de três a quatro meses..E nesses três, quatro até cinco meses que eu ficava lá eu ia alfabetizar aqueles fazendeiros me contratavam para eu alfabetizar.. Eu sempre de ano em ano ia pra lá pra alfabetizava. Levei esse tempo todo indo e vindo até que me casei. [...] Aí, depois de casada, eu arranjei para ensinar como professora leiga também o MOBREAL. (Entrevista, D. Maria, 29.11.2006)

Sobre sua formação continuada, Glória comenta que iniciou sua vida profissional trabalhando com crianças e, por isso teve, inicialmente, sua formação continuada com cursos para alfabetizar crianças. Somente com o REAJA, mediante participação em seminários, congressos, discussões em grupos de trabalho, reuniões de planejamento, inicia sua formação para atuar com jovens e adultos.

Depois que entrei para o município fiz formação continuada na alfabetização. Alfabetizei durante um ano. Naquela época você só atuava na alfabetização se gostasse se quisesse. Faziam uma seleção prévia para essas classes. O método que fiz Formação continuada foi o Casinha Feliz e com esse método em junho a criança já sabia ler e escrever. Era uma maravilha!!!!!! Mas infelizmente era um material caro e foi por isso que o município deixou de adotar. Além disso, era um método silábico. Depois entrou o método Teleco e Pipoca. Trabalhei com ele durante dois anos, mas não deu muito certo não.. Para substituir Teleco e Pipoca adoram Ada e Edu e depois não ofereceram mais nenhum curso. (Entrevista, Glória, 18.08.2006).

D. Maria, como tem menos tempo de conclusão do curso de magistério, por ter sua história docente, desde quando tinha 14 anos, ligada à educação de jovens e adultos e logo após a conclusão do magistério ter ido atuar em classes do REAJA, tem sua formação continuada toda voltada para essa modalidade de ensino:

venho fazendo vários cursos, mas, por exemplo, quando eu já estava perto de concluir o Magistério eu fiz aquele curso Um Salto para o Futuro e venho fazendo assim essas semanas pedagógicas que vem ajudando muito a gente.. Ajuda muito a semana pedagógica oferecida pelo município para capacitar a gente para trabalhar com a EJA. (Entrevista, D. Maria, 29.11.2006)

Em síntese, pode-se afirmar que: D. Maria teve suas primeiras experiências com educação trabalhando com pessoas jovens e adultas quando ainda era jovem, alfabetizando fazendeiros, na zona rural; a professora Glória iniciou seus trabalhos com EJA no Programa REAJA. Glória, assim como D. Maria, não teve dificuldades de trabalhar com essa modalidade de ensino, mas estranhou um pouco a idade dos alunos.

Para Glória, o trabalho com jovens e adultos é mais difícil do que com crianças, mas como o jovem e adulto só aprende o que quer aprender, isso permite mais liberdade na escolha dos conteúdos. Outras questões que jogam a favor do aluno da EJA é que, apesar de

O aluno mais jovem ser mais obediente e de ter mais facilidade para aprender, o aluno jovem e adulto tem mais interesse e tem um modo de relacionar diferente, pois o aluno adulto é mais chegado do que a criança e a gente pode tratar no mesmo nível sem esquecer que eles (os adultos) são mais sensíveis. Outra coisa, para o aluno adulto não basta pegar o livro e pronto, a gente tem que buscar mais conteúdos da vivência deles..(Entrevista, Glória, 18.08.2006).

Sobre os obstáculos que as docentes do programa REAJA, séries iniciais, enfrentam para realizar a educação de adultos da maneira que acham que tem de ser, as duas entrevistadas levam questões de diferentes ordens. D. Maria assim discorre sobre as maiores dificuldades que encontra:

..por que muitas vezes eles chegam mais tarde e em outros dias falam que estão cansados ou já cansei e não vou escrever mais e aí a gente não pode obrigar.. Fala que não vai fazer mais.. Aí eu falo: deixa pra amanhã. Outra hora tem uns deles que fala assim: tem uma tarefa pra fazer hoje e não deu tempo para terminar aí fala assim: vou levar pra terminar em casa e no outro dia fala assim, ah!!! Eu esqueci lá.. E como eles não são crianças a gente não pode disciplinar do jeito que deveria ser.. Fica mais na vontade deles do que na nossa. (Entrevista, D. Maria, 29.11.2006)

Para Glória, as preocupações são mais externas ao processo de aprendizagem. Ela diz que

...esse ano não tivemos orientação nenhuma, nenhum tipo de acompanhamento.. Nós não sabemos se estamos trabalhando direito, se está de acordo com o nível da classe ou não. A caderneta não foi olhada nem uma vez até agora. A única ação da coordenação que tivemos até então foi a contagem do número de alunos.. De dois anos para cá estamos sem apoio nenhum.. A direção da escola não dá apoio e um exemplo disso é o horário de chegada e saída: 18:00h e 21:30h, mas como o horário da escola é de 19:00 às 22:00h a gente adequou ao da escola. Mas nem sempre o aluno consegue chegar até 19:15h e se ele chegar às 20:00h por exemplo ele é impedido de entrar na escola – não seria mais interessante que ele entrasse e ficasse até às dez? Não seria melhor ele ficar duas horas do que perder tudo?!?.. Mas a direção não pensa assim... Por outro lado tem dia que os meninos estão agitados querendo sair mais cedo e mesmo que a gente libere eles ficam retidos na porta da saída até que o portão seja aberto.. Isso serve de desestímulo para que eles continuem na escola (Entrevista, Glória, 18.08.2006)

Sobre mudanças no sistema que poderiam ser feitas para que a EJA seja mais efetiva, Glória diz que:

Acho que a escola tem que ser um pouco mais atrativa para os alunos. Dominós, jogos de dama, Bingo.. Quando exibimos o filme Filhos de Francisco todos os alunos ficaram o tempo todo. Também acho que deveria ocorrer a vinda de pessoas de fora para dar palestras sobre temas de interesse dos alunos como AIDS, DST e meio ambiente.(Entrevista, Glória, 18.08.2006).

Sobre suas práticas pedagógicas, especificamente sobre a aprendizagem dos alunos, as professoras pensam da seguinte maneira:

A aprendizagem deles eu vejo que está sendo boa... Têm alguns que são lentos, mas com paciência a gente dá para conseguir, agora já tem uns que tem dificuldade mesmo de aprendizagem... (Entrevista, D. Maria, 29.11.2006).

Glória vê como seguinte olhar

É tanta dificuldade [...] de vez enquanto a gente pega alunos de cada jeito!!!! Quatro classes numa sala só... Não é fácil. Não posso mandar os que poderiam estar na terceira para a sala de Selma e nem os de alfa embora.. A gente não tem apoio de ninguém. Até hoje ninguém veio até aqui nem para dar boa noite. Quando tem problema é melhor fazer de conta que ele não existe. A gente se sente muito só. (Entrevista, Glória, 18.08.2006).

Mas a EJA não é composta só por dificuldades. Como questões que contam a favor as professoras dizem:

A facilidade que eu vejo em trabalhar é que apesar de tudo, apesar dessas dificuldades que eu acabei de falar também tem um lado bom... eles são amorosos, e também num fazem bagunça na escola.. Você sabe essas crianças como são. Já eles não... Você vê que tem vez que conversam, é claro, tem dias que têm o que comentar, mas tem dias que eles estão fazendo as tarefas deles e você pensa que nem tem ninguém na sala. (Entrevista, D. Maria, 29.11.2006).

E a outra diz:

A sala de leitura me dá muito apoio e ajuda os alunos a descobrir o novo. A sala de vídeo – principalmente o Globo Repórter eles gostam muito quando a gente sai e vai ao teatro (esse ano isso ainda não aconteceu), mas quando acontece facilita a aprendizagem do aluno.(Entrevista, Glória, 18.08.2006).

Glória também comenta a necessidade de melhores condições objetivas de trabalho com um local onde fosse possível a reprodução de materiais tanto para os docentes como para os alunos, ampla distribuição de livros para os alunos, material de pintura como lápis de colorir e giz de cera, além de computador para atender a professores e alunos, pois já estamos no século XXI.

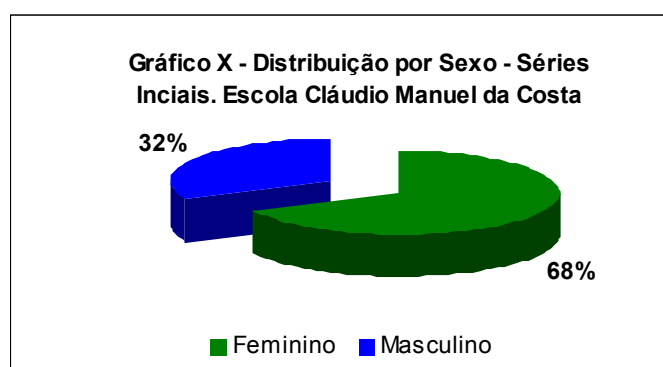
3.7. Quem é o aluno jovem e adulto do Programa REAJA zona urbana – algumas questões

Conforme informamos no capítulo II deste trabalho, os alunos e alunas que fazem parte desta pesquisa são freqüentes em três salas de aulas observadas. A primeira delas está na escola Cláudio Manoel da Costa onde, de um total de 45 matriculados nos ciclos I e II do REAJA, apenas 27 alunos são freqüentes, dentre os quais 22 alunos responderam ao questionário, que foi aplicado em 17 de abril de 2006, durante a aula. Já a outra sala, que atende aos alunos dos Ciclos III e IV do REAJA, na mesma Escola, de um total de 36 alunos matriculados, 29 são freqüentes e 24 responderam ao questionário no dia 18 de abril de 2006.

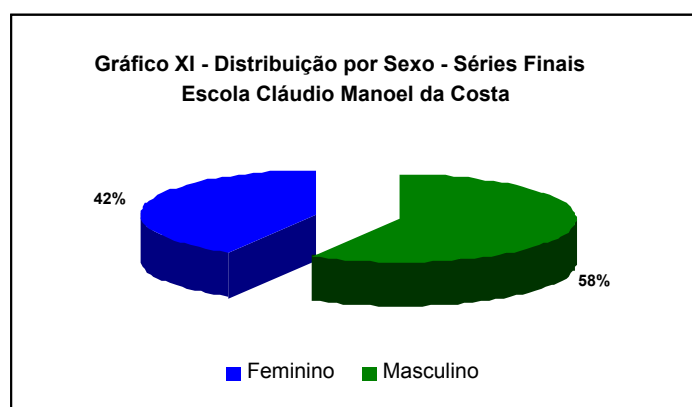
Na classe da Extensão União e Força, dos 22 alunos freqüentes, de um universo de 32 matriculados, 16 responderam ao questionário aplicado no dia 28 de novembro. Sendo assim, os dados abaixo apresentados representam o trabalho com 62 questionários respondidos por alunos de três salas de aula do REAJA.

A organização e análise dos dados coletados nos questionários se deu com o objetivo de caracterizar os educandos, destacando e identificando questões de gênero, faixa etária, estado civil, número de filhos, trajetória profissional e profissões mais recorrentes. Além dessas questões, também se buscou identificar a trajetória escolar do aluno e resgatar suas primeiras experiências na escola. Foi possível também levantar dados acerca das suas expectativas e impressões ao retornar ao seu processo de escolarização, além da influência da família nesse contexto.

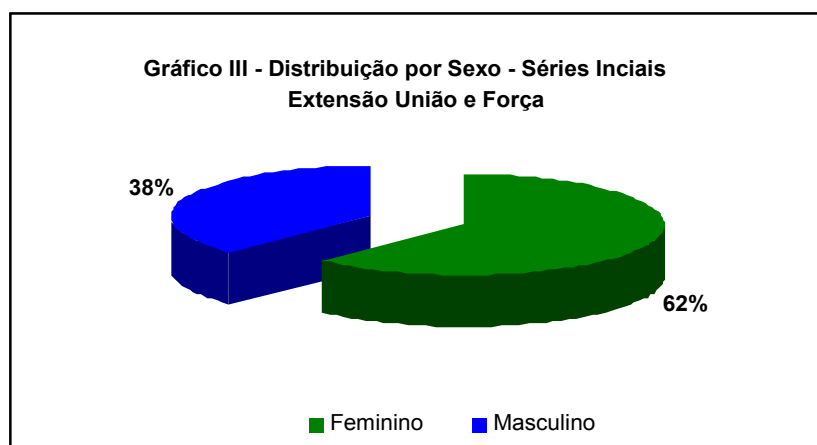
Sendo assim, pode-se notar que na Escola Cláudio Manoel da Costa, tanto na classe de séries iniciais quanto de séries finais do ensino fundamental, há uma predominância de pessoas do sexo feminino. O gráfico referente às séries iniciais ficou assim:



E o gráfico referente aos alunos das séries finais do ensino fundamental da mesma escola apontam uma diminuição na diferença entre os percentuais, mas mantem a predominância de pessoas do sexo feminino como ocorre com as séries iniciais.

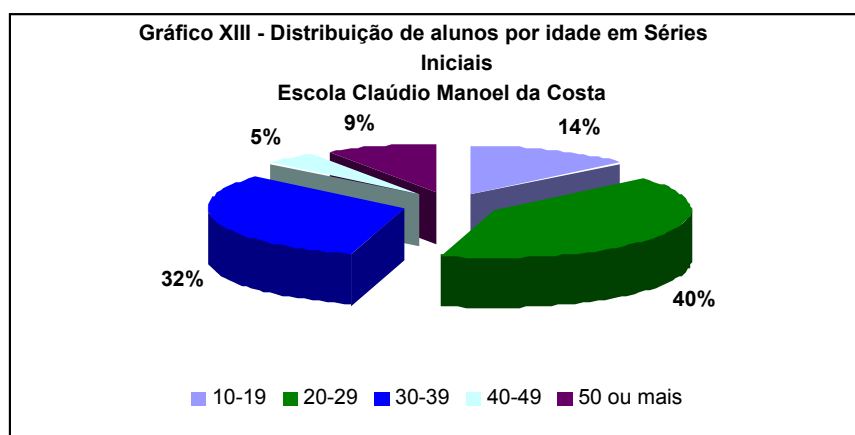


Assim como nas duas turmas de EJA que funcionam na escola Cláudio Manoel da Costa, com predominância de pessoas do sexo feminino, tem-se a mesma tendência na classe da Extensão União e Força.

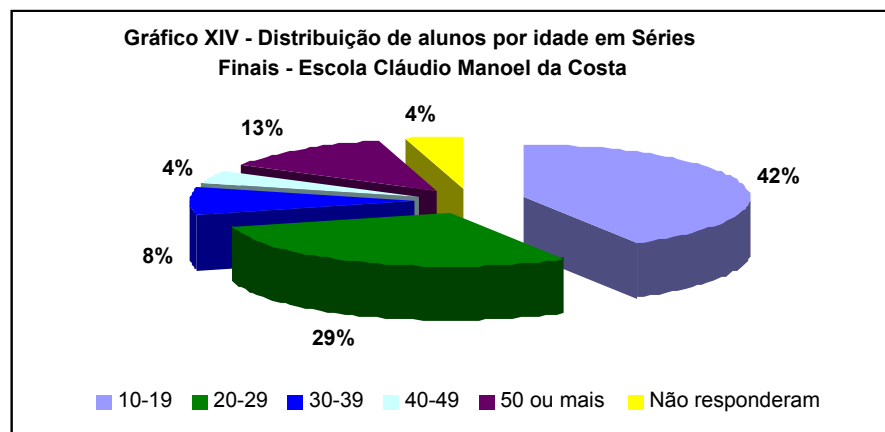


Quanto à idade, os dados coletados demonstram que, enquanto na escola Cláudio Manoel da Costa há uma predominância de pessoas com idade inferior a 30 anos, na Extensão União e Força, ao contrário, predominam alunos com idade superior a 30 anos de idade.

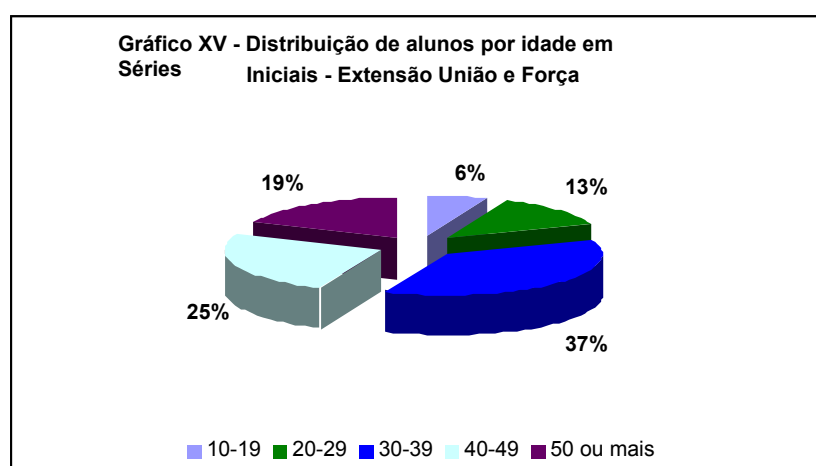
Na Escola Cláudio Manoel da Costa ocorre, entre os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, predominância da faixa etária de 20 a 29 anos de idade.



Já nas séries finais existe predominância de jovens na faixa etária de 10 a 19 anos, seguida de adultos na faixa de 20 a 29 anos. Esses índices mostram que a maioria dos alunos que frequentam as séries finais do ensino fundamental menor na Escola Cláudio Manoel da Costa são pessoas mais jovens de idade.

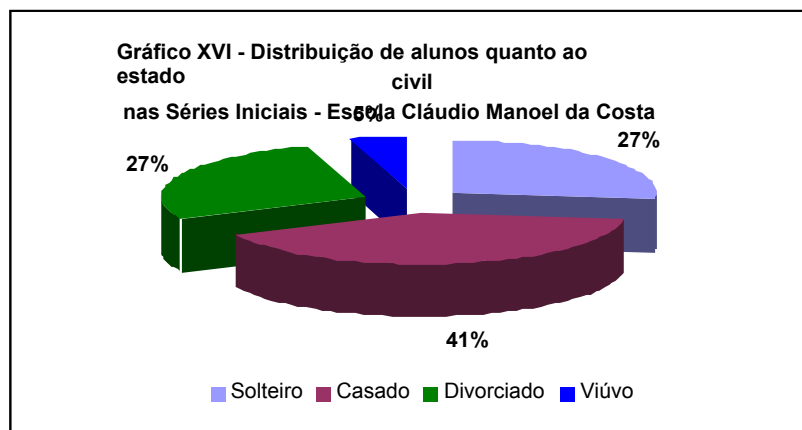


Enquanto na Extensão União e Força existe uma predominância de alunos adultos e idosos, o que pode, de alguma maneira, influenciar a prática da professora que ali atua.

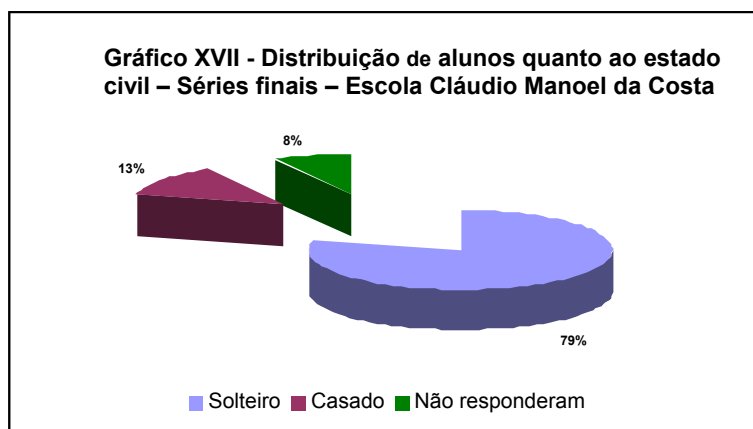


Quanto ao estado civil, nas duas classes de séries iniciais, observou-se uma predominância de pessoas casadas; na classe dos alunos das séries finais, ao contrário, há uma predominância de pessoas solteiras.

Observe como isso se configura na classe das séries iniciais da Escola Cláudio Manoel da Costa:



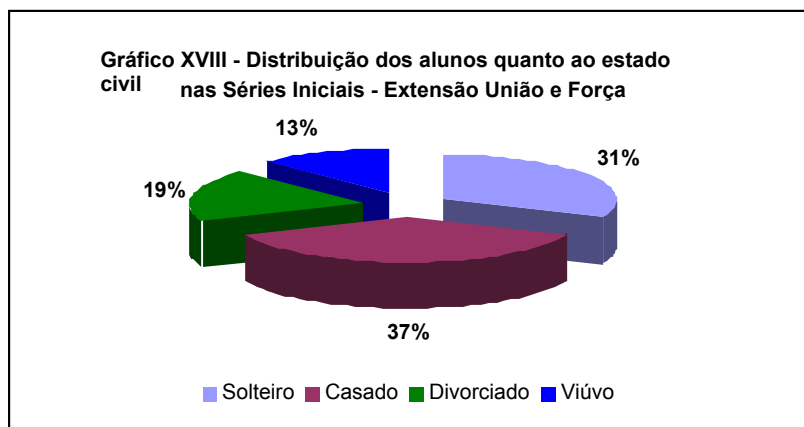
Agora veja os dados coletados quanto aos alunos das séries finais da mesma escola.



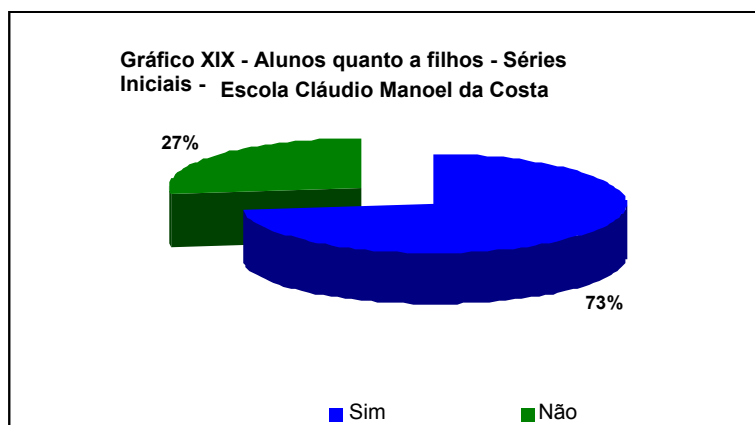
Esta predominância de pessoas solteiras na classe de séries finais se justifica pelo quadro de faixa etária dos alunos aí matriculados como apontamos anteriormente.

Como na classe dos alunos das séries finais a predominância é de solteiros (as), nota-se a inexistência de pessoas divorciadas e viúvas. Na classe da Extensão União e Força, há duas pessoas viúvas e a predominância de divórcios está na classe de séries iniciais da Escola Cláudio Manoel da Costa.

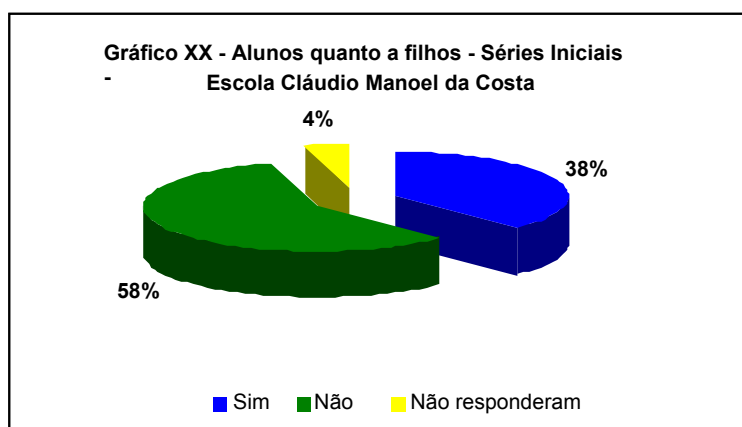
Na Extensão União e Força há uma repetição, com leves variações, nos dados apresentados:



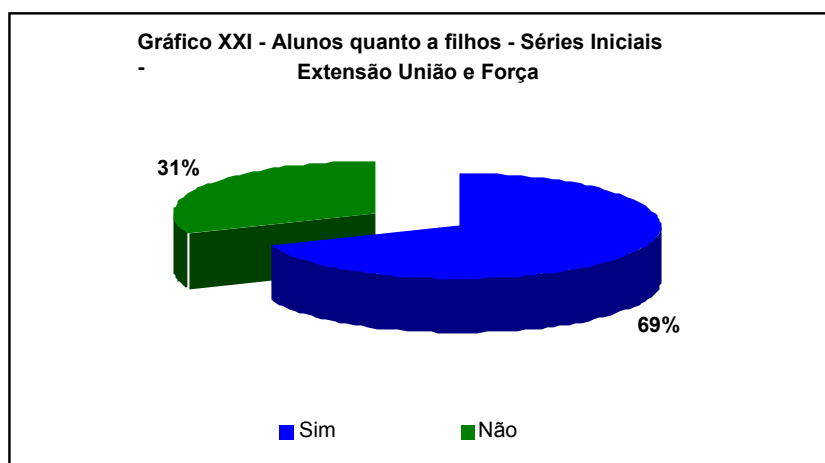
Há uma predominância no número de alunos que têm filhos, mas classes iniciais da Escola Cláudio Manoel da Costa:



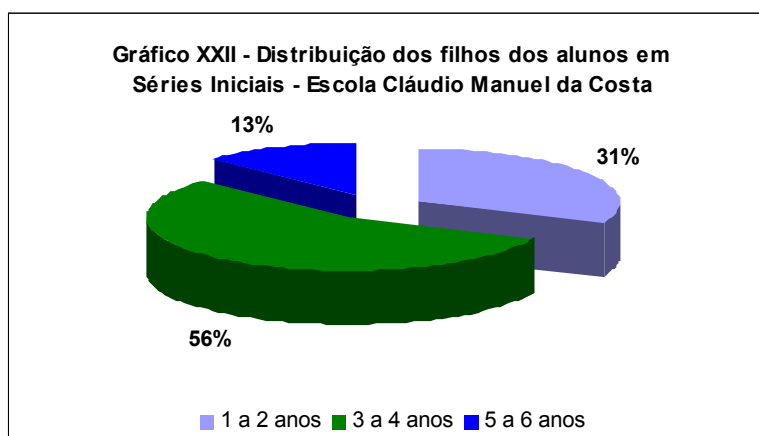
Enquanto isso, nas séries finais da mesma escola o gráfico abaixo demonstra que o mesmo não ocorre entre os alunos das séries finais da Escola Cláudio Manoel da Costa:



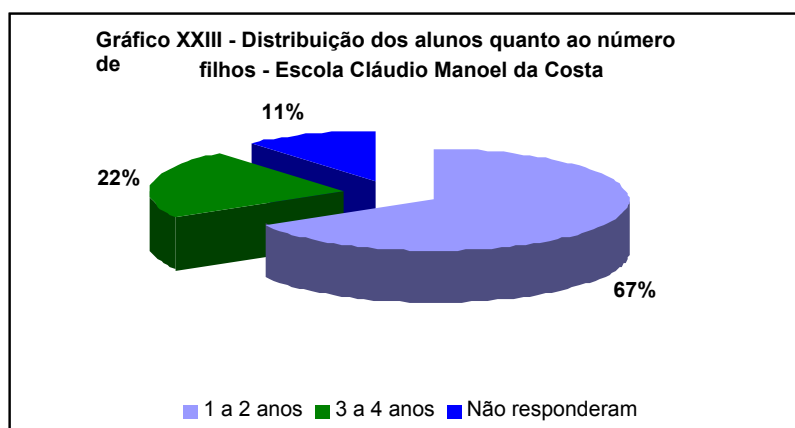
Mais uma vez, acredita-se que a explicação para este dado é o fato da faixa etária dos alunos nesta sala matriculados. Enquanto isso, como a faixa etária dos alunos da Extensão União e Força também é maior, os dados mostram que a maioria dos alunos também têm filhos, assim como ocorreu com as séries iniciais da outra escola em estudo.



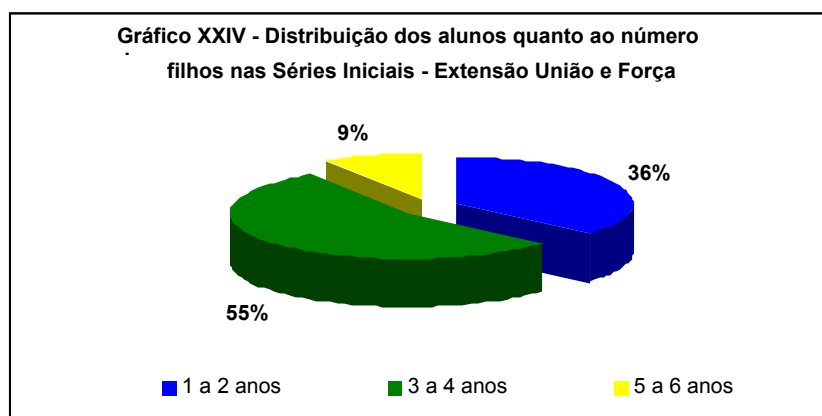
Os Gráficos a seguir demonstram o percentual de filhos dos alunos em questão. Os alunos das classes de séries iniciais do Ensino Fundamental têm de três a quatro filhos; já os alunos da classe que representa as séries finais têm um número menor de filhos – de um a dois.



Nas séries iniciais da Escola Cláudio Manoel da Costa, os alunos possuem, com predominância, um número mediano de filhos. Já nas séries finais da mesma escola os dados indicam a mesma predominância entre os que são pais.



Da mesma forma acontece com as séries iniciais da Extensão União e Força ou seja, mantem-se o número de 3 a 4 filhos para a maioria das pessoas que são pais.



Os alunos também responderam a questões sobre sua vida profissional, de maneira que foi possível colher informações como a de Lúcia que, aos 35 anos de idade, desempregada há dois e que está se mantendo com base em ajuda do Governo, mediante bolsa escola e com ajuda de vizinhos e de algumas atividades esporádicas denominadas de bico, e com cinco filhos diz:

*(Como está se mantendo? Traçar o perfil sócio-econômico) Comecei a trabalhar com cinco anos de idade como babá e no meu último emprego eu era cozinheira e se eu pudesse escolher em que estar **trabalhando eu te falo que eu só queria estar trabalhando não importa em que** (Questionário, Lúcia, 17 de abril de 2006. Grifos nossos)*

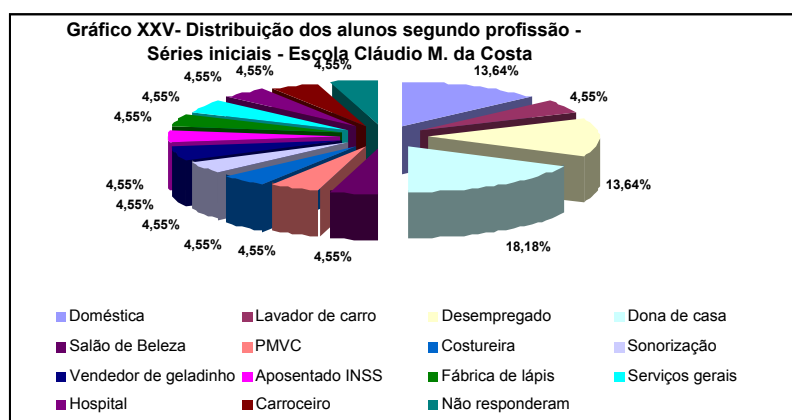
Já Adriana, 49 anos de idade, viúva, deu a seguinte resposta:

Comecei a trabalhar aos 10 anos de idade como lavradora, na roça, e detestava o que fazia. Hoje sou costureira e não penso em mudar de profissão. Gosto do que faço. (Questionário, Adriana, 17 de abril de 2006).

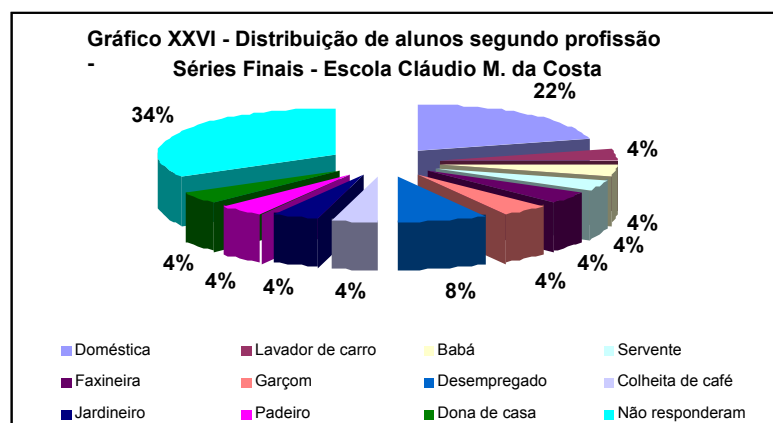
Mauro, 27 anos de idade, solteiro, narra a sua trajetória:

Comecei a trabalhar com nove anos de idade vendendo picolé e pegando carreto em galinhotas na feira. Apesar de começar a trabalhar cedo, gostava do que fazia. Hoje estou desempregado... (Questionário, Mauro, 17 de abril de 2006).

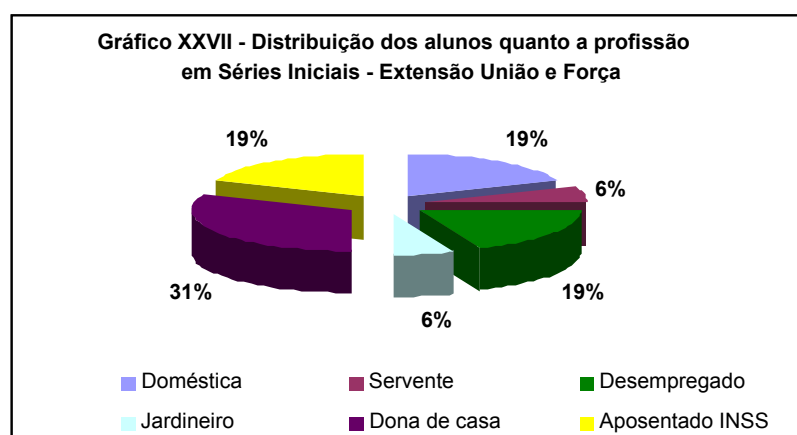
Quando os alunos foram questionados sobre suas atividades profissionais atuais, diversas foram as profissões. Mas pode-se notar que os gráficos abaixo ilustram a questão e demonstram que há uma predominância de mulheres donas de casa e domésticas.



Já nas séries finais da Escola Cláudio Manoel da Costa, como há uma predominância de alunos jovens, também há um representativo percentual de alunos desempregados, acompanhado de uma maioria que não respondeu a essa questão no questionário, indicando que esse percentual pode ainda ser maior.



Na Extensão União e Força os dados indicam uma predominância de donas de casa, seguida por desempregados, aposentados e domésticas.



Dentre as profissões que manifestaram interesse em exercer, caso fosse possível fazer escolhas diferentes, apresentam-se alguns depoimentos:

...se eu pudesse mudar de profissão eu gostaria de ser secretária, pois acho que seria mais respeitada por todo (Questionário, Elis, 17 de abril de 2006).

*...mas se eu pudesse escolher uma profissão para ser hoje adoraria ser **policia**, pois eu admiro muito essa profissão (Questionário, Mauro, 17 de abril de 2006).*

Jenifer, que só tem 15 anos de idade, diz:

.. ainda não comecei a trabalhar mas se pudesse escolher onde trabalhar atualmente gostaria de trabalhar no Ministério do trabalho, porque acho um lugar legal (Questionário, Jenifer, 17 de abril de 2006).

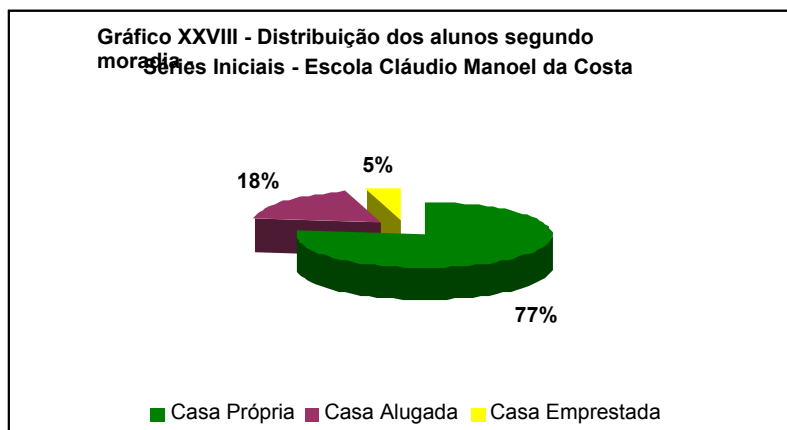
Para o aluno mais jovem da sala, José, com 14 anos de idade, que começou a trabalhar aos quatro anos de idade apanhando café, junto da mãe, da avó e dos irmãos, agora trabalha

... vendendo geladinho, cada um custa dez centavos e eu fico com um centavo para cada um vendido. O meu sonho é dirigir carro de firma... Eu acho isso muito bonito... (Questionário, José, 17 de abril de 2006).

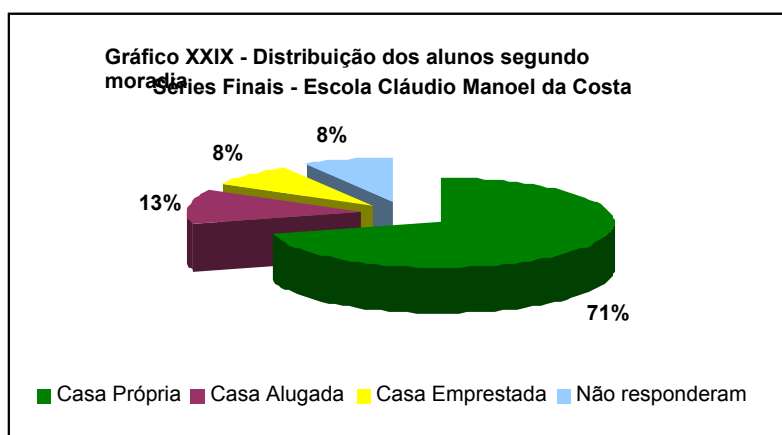
Évelyn, aluna de 32 anos, casada há 14, conta que começou a trabalhar com cinco anos de idade

... na roça e eu não gostava do que fazia. Agora não trabalho mas se eu tivesse que trabalhar hoje o meu sonho é ter uma loja de confecção (Questionário, Evelyn, 18 de abril de 2006).

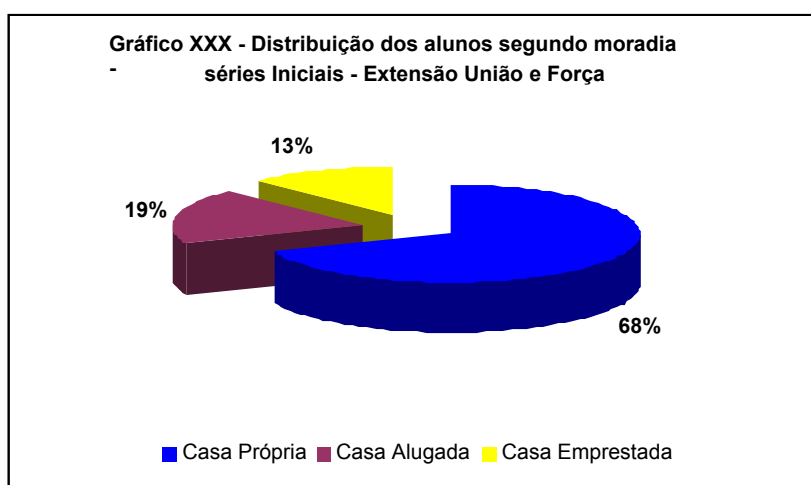
Outro dado que as respostas aos questionários apontam é quanto à moradia. Em todas as classes, houve uma predominância de residências próprias. Na Escola Cláudio Manoel da Costa a predominância foi de 77% de casas próprias, seguida de 18% de casa alugada. Veja o gráfico a seguir:



Nas séries finais da mesma escola também foi numa proporção no patamar de 70%, mas com uma redução na ordem de 5% dos que moram em casa alugada.



Na Extensão União e Força, apesar da predominância de casas próprias há um aumento ainda maior no percentual de pessoas que moram em casas emprestadas.



Além dessas informações apontadas nos gráficos, também se buscou identificar, nos questionários, a trajetória escolar dos alunos, resgatando suas primeiras experiências na escola e quais são suas expectativas e impressões ao retomar seu processo de escolarização.

3.8. O aluno jovem e adulto e a escola na infância (observação feita na pag 174 impressa)

Dentre todos os alunos que responderam ao questionário, apenas três das séries iniciais da Escola Cláudio Manoel da Costa e quatro da Extensão União e Força não tiveram acesso à escola na infância. De modo geral, comentam assim:

... não freqüentei a escola na infância e “já depois de adulta é que senti necessidade e enfrentei as dificuldades por não saber ler e escrever, inclusive para poder arrumar um emprego melhor” (Elis, 56 anos).

Outra aluna teceu os seguinte comentário:

... nunca freqüentou a escola na infância porque não teve oportunidade, e que resolveu começar os estudos aos 40 anos de idade, e que não pretende desistir enquanto não souber ler e escrever de verdade (Bernadete, 66 anos).

A única aluna jovem do grupo dos que não freqüentou a escola na infância diz que

Não freqüentei a escola na infância porque só agora tive oportunidade, e o que mais gosto é de estudar e o que menos gosto é do barulho que os colegas fazem.. (Malva, 26 anos).

Percebe-se, assim, que em todas as respostas coletadas, é recorrente entre os alunos mais idosos a falta de oportunidade de freqüentar a escola na infância. Já dentre os 55 que participaram da pesquisa e freqüentaram a escola na infância, pode-se dividir três grupos: o

primeiro deles, representado por pessoas que permaneceram por um curto tempo, ou seja, até dois anos de escolaridade e não conseguiram se alfabetizar; o segundo grupo, por aqueles que permaneceram por um período maior e não conseguiram avançar na escolaridade; e o último, por aquele que permaneceu por um tempo maior, avançou no grau de escolaridade, mas precisa hoje estar cursando as séries iniciais.

O primeiro grupo é composto pela maioria dos alunos, ou seja, 39, e falam assim da sua primeira experiência escolar:

... freqüentei a escola na infância por pouco tempo, mas não saí da alfabetização. Só vi o ABC e a cartilha.. A professora era boa, mas que não tive condição de continuar, pois meus pais sempre mudavam de fazenda e nem sempre tinha escola perto (Marialda, 27 anos).

Outra aluna disse que

Quando eu era pequena entrava e saía da escola... Pra falar a verdade eu não gostava de estudar (Jacira, 26 anos).

Dentre os alunos que permaneceram por mais de dois anos, destacam-se as seguintes declarações:

Freqüentei a escola na infância por quatro anos mas não saí da alfabetização (Rivaldo, 21 anos).

Freqüentei a escola na infância por quatro anos, mas nunca aprendi nada por que tenho a cabeça fraca e não aprendo nada não senhora... (José, 14 anos.).

Já outros alunos falaram da sua experiência escolar anterior, lembrando da professora:

Freqüentei a escola por quatro anos quando eu era criança e cheguei até a 2ª série.. Eu adorava a professora, ela era ótima (Selma, 29 anos).

Quando eu era criança, fui para a escola por muito tempo, nem sei quantos anos, mas nunca saí da primeira série.. O que eu mais gostava lá era das professoras. Tinha uma então, era educada e respeitava a gente, era carinhosa... (Armando, 16 anos).

Há alunos que permaneceram mais tempo na escola e avançaram na série, precisando agora cursar as primeiras séries do fundamental. Os depoimentos a seguir são de alunos das séries iniciais do ensino fundamental:

Estudei na escola, quando eu era criança, durante quatro anos. Cheguei a concluir a quarta série e a professora que eu tinha era gente boa. (Sávia, 26 anos).

Frequentei a escola e estudei durante sete anos... Consegui terminar a quarta série... (Flor, 32 anos).

3.9. A família como motivador de retorno na escolarização de jovens e adultos

Uma questão que chama atenção é como a família pode contribuir para o processo de escolarização na fase adulta, tornando-se um fator motivador para que alunos voltem para a escola e/ou continuem a estudar. Mas, cabe ressaltar, a forma de contribuir não é necessariamente a mesma esperada e encontrada no ensino fundamental regular, oferecido no diurno para crianças. O resultado de uma pesquisa realizada, em 2004, em uma escola municipal na cidade de São Carlos-SP, com professores de EJA, aponta esse dado⁴⁸:

A família já está inserida dentro da escola em função dos diversos graus de parentesco existentes entre o alunado; apesar das condições oferecidas pela Unidade Escolar (espaço, tempo, procedimentos, instâncias) para a existência da relação escola-família ainda não ser suficiente para que

⁴⁸ . O resultado desse trabalho foi apresentado no IV Colóquio do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, realizado em 2004:

mudanças substanciais ocorram no perfil dessa relação; mas a contribuição dos familiares para o processo de escolarização dos alunos da EJA, ao mesmo tempo em que se faz presente no interior da escola, poderia ser ainda mais enfática (SOUZA *et all*, 2004, s/p).

A influência da família no retorno ou na permanência no processo de escolarização de jovens e adultos também é uma realidade no contexto das classes investigadas.

Somente agora voltei a estudar e isso só aconteceu porque meu esposo me deu força para isso. Agora eu gosto da escola porque estou aprendendo e adoro tudo isso.. Estou muito feliz! (Évelyn, 32 anos).

Desisti de estudar por causa do trabalho [é lavador de carros] e voltei há mais ou menos dois anos. Agora quero estudar para aprender mais, além disso, tenho que acompanhar minha mulher que também é desta sala (Rivaldo, 21 anos).

3.10. O que agrada e desagrada aos alunos do Programa REAJA das Escolas Cláudio Manoel da Costa e Extensão União e Força na escola hoje

Para traçar o perfil do aluno jovem e adulto que frequenta a sala do REAJA, na Escola Cláudio Manoel da Costa, assim como na Extensão União e Força, procurou-se identificar outras questões além dos seus dados sócio-econômicos, como por exemplo, como se dá a relação entre esse alunado e a escola hoje. Para tanto, foi solicitado aos entrevistados que apontassem as questões que mais agradam e as que mais incomodam enquanto estão no ambiente escolar.

Os alunos da Escola Cláudio Manoel da Costa e da Extensão União e Força apontam questões semelhantes quanto ao que mais gostam e diferentes quanto ao que menos gostam na escola.

De modo geral, os alunos de ambas as escolas, séries iniciais, foram unânimes em dizer que é da professora que eles mais gostam, ou é de estudar, ou ainda de estar com os colegas. Quanto ao que incomoda, entre os alunos das séries iniciais da Escola Cláudio Manoel da Costa, a grande maioria apontou a bagunça, os ruídos na sala de aula. Seguem alguns exemplos para confirmar:

O que eu mais gosto na escola é da turma e o que menos gosto é da bagunça (Rivaldo, Cláudio Manoel da Costa);

O que eu mais gosto é de estudar e o que menos gosto é do barulho. (Malva, Cláudio Manoel da Costa);

O que eu mais gosto na escola é de estudar e dos colegas e o que eu menos gosto é da bagunça. (Bernadete, Cláudio Manoel da Costa).

Já os alunos da Extensão União e Força têm outros depoimentos:

O que eu mais gosto na minha escola é da professora e dos meus colegas e o que eu menos gosto... é de não poder estudar mais cedo (Carmem, Extensão União e Força).

O que mais gosto na minha escola é de estudar e da professora e não sei o que menos gosto. Ah! Das carteiras e do tamanho da sala que aperta muito a gente (Thiago, Extensão União e Força).

Os alunos da Cláudio Manoel da Costa que estão nas séries finais do ensino fundamental menor apontam:

O que eu mais gosto na escola é dos colegas e o que menos gosto é dos atentados (Luciano, Cláudio Manoel da Costa).

O que eu mais gosto na escola é de encontrar com os colegas e o que menos gosto é da aula de matemática (Leonardo, Cláudio Manoel da Costa).

O que eu mais gosto na escola é de estudar e o que menos gosto é do vandalismo (Marcos, Escola Cláudio Manoel da Costa).

O que eu mais gosto na escola é de tudo e o que menos gosto é dos banheiros (Marta, Escola Cláudio Manoel da Costa).

O que eu mais gosto na escola é de namorar e da minha professora, não sei o que não gosto.. (Leandro, Escola Cláudio Manoel da Costa).

Esses depoimentos ilustram a diferente concepção que cada turma tem do seu espaço escolar. Enquanto os alunos das séries iniciais do ensino fundamental menor demonstram uma estreita relação de carinho com as professoras, apenas cinco alunos dos 24 que freqüentam as séries finais do ensino fundamental da Escola Cláudio Manoel da Costa, e que responderam ao questionário, fizeram referência à figura do professor ao relatarem o que mais gostam na escola. Outra constatação é que tanto os alunos das séries iniciais quanto os das séries finais do ensino fundamental menor da Cláudio Manoel da Costa reclamam da bagunça, do vandalismo na escola. Já os alunos da Extensão e Força, por terem aulas numa creche, e pelo fato de no noturno existir apenas a própria sala em funcionamento, as questões que incomodam são de outra natureza, mas que também prejudicam a aprendizagem.

Desta forma, buscou-se mostrar algumas questões que caracterizam os alunos jovens e adultos da rede pública municipal de Vitória da Conquista, que estudam na zona urbana.

CONCLUSÕES

A educação brasileira tem ocupado lugar singular nas discussões sobre política de desenvolvimento social, econômico e cultural. Tais discussões apontam para o atendimento a demandas sociais que se apresentam como desafio a ser enfrentado neste terceiro milênio. Dentre elas, cabe destacar a educação de pessoas jovens e adultas que não iniciaram e/ou não completaram sua escolarização básica ainda na infância.

Nesse sentido, a garantia de ingresso e permanência, com sucesso, de adolescentes, jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação escolar em idade convencional prevista em lei, deve se adequar às necessidades sociocultural, histórica e tecnológica dessa clientela. Esses são desafios a serem enfrentados pelos poderes públicos, assim como pelas instituições de educação de modo a garantirem o alcance dessas expectativas para melhor vivência no mundo atual.

É impossível construir um país moderno e capaz de incorporar, desenvolver ou gerar novas tecnologias, novos processos produtivos e organizacionais com uma população com baixa escolaridade. Ora, diante das grandes transformações que vêm ocorrendo no mundo desde os últimos anos do século passado, tais como o processo de globalização da economia, a reestruturação produtiva, o desempenho cultural e a relevância do papel da informatização e do conhecimento, “[...] devemos buscar uma educação dialógica, crítica e igualitária, que una os interesses pessoais e sociais, na busca da leitura do mundo e da palavra, para a construção de um mundo melhor, mais justo...” (GONÇALVES, 2006, p. 50).

A educação torna-se cada vez mais essencial para o desenvolvimento pessoal assim como social e econômico nacional. Pautado nesse preceito, este trabalho destaca a importância das políticas públicas de educação de jovens e adultos, tomando por objeto de pesquisa o Programa desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista-BA: o

REAJA. Buscou-se, então, recuperar sua trajetória, verificando concomitantemente os aspectos que caracterizam as suas diversas fases. Ao reconstituir essa história, pode-se notar sua relação com as políticas públicas nacionais em diferentes momentos.

No início, quando da elaboração da proposta e implantação das primeiras salas de aula, além do novo contexto político na gestão do município – conforme informado no item 3.1. do Capítulo III, o qual retrata a história do Programa, com base em documentos e relatos coletados em entrevistas – também foi um momento em que, na esfera federal, estava sendo posta em prática uma nova política educacional, em decorrência da aprovação da nova LDB e da lei do FUNDEF, ambas comentadas no Capítulo I, item 1.2, deste documento, quando buscou-se fazer um breve histórico das leis que regem a educação no Brasil e mais especificamente sobre a educação de pessoas jovens e adultas.

A partir dessas aprovações, observa-se uma proliferação de programas de EJA, conforme apontado no início do Capítulo I, quando se buscou traçar a história da educação de adultos no Brasil. Ao longo dessa discussão, foram abordados programas da esfera federal, tais como o PAS, o PLANFOR, o PRONERA, dentre outros. Na esfera estadual, conforme relatado no item 1.4, quando fez-se um breve histórico da EJA no Estado da Bahia, comentou-se sobre a mudança do Programa Suplência I, II e III para Aceleração I, II e III, com vistas a adaptações à nova política educacional imposta pela aprovação da nova LDB e do FUNDEF; além disso, houve a implantação de outros programas, como, por exemplo, o AJA Bahia. Dentro desse novo contexto, também no município de Vitória da Conquista, surge uma proposta para atender à demanda por educação de pessoas jovens e adultas: o Programa REAJA, que vem compor o quadro das políticas públicas para a EJA na esfera municipal.

Mais tarde, mudanças na gestão da SMED, como consequência da continuidade do PT, eleito em novo pleito de 2000, provocam alterações também na trajetória do Programa. Na realidade, não foi difícil perceber que a história do Programa pode ser dividida em três

fases, cada uma correspondente a um período da gestão pública municipal, embora todas marcadas pelo PT, coligado com os demais partidos locais de oposição.

Num primeiro momento, aqui denominado *primeira fase*, o trabalho com o REAJA foi direcionado para aspectos de cunho político-pedagógico, conforme demonstrado no Capítulo III, quando o REAJA e suas especificidades foram abordadas, tendo por base os dados levantados nos questionários, nas entrevistas e nos documentos coletados, inclusive instruindo e conscientizando a população jovem e adulta sobre seu direito à escolarização.

Como consequência dessa fase, observou-se que jovens e adultos atendidos pelo Programa, principalmente da zona rural, se conscientizaram e, desse modo, passaram a se organizar e reivindicar o oferecimento de classes que atendessem às necessidades e expectativas dos educandos. Em muitos casos, essas reivindicações se deram mediante associação de moradores, grupos de igrejas, dentre outros. Em consequência, houve uma ampliação do número de salas de aula, a fim de garantir a continuidade dos estudos dos alunos do REAJA. Foi também nesta fase que ficou mais clara a identidade do Programa com os princípios político-pedagógicos enunciados por Freire, e que serviram de base para a elaboração do REAJA.

Num segundo momento, o Programa assumiu uma característica diferenciada do primeiro. Percebe-se que a dimensão do trabalho foi redirecionada, com ênfase nas questões de cunho pedagógico. Os dados apresentados no Capítulo III, que conforme já se afirmou acima, retrata as especificidades do REAJA, demonstram que, nessa fase, a orientação para a prática docente mudou de foco, direcionando-se mais para uma aprendizagem convencional da leitura e da escrita.

Como consequência desse novo enfoque, pode-se notar, a partir dos dados coletados na entrevista com a dirigente escolar, com as professoras e com as ex-coordenadoras do Programa, assim como por meio da observação dos espaços escolares que, nessa fase, o

Programa começou a perder suas características iniciais e a apresentar dificuldades no seu desenvolvimento, contribuindo para o desestímulo do trabalho docente. Isso refletiu no fazer pedagógico e parece ter sido um forte condicionante para a desmotivação dos alunos para permanecerem na escola, fazendo com que os índices de evasão, apontados no Capítulo III, se mantivessem elevados, além de demarcar o início de uma queda significativa no número de matriculados no Programa.

Na terceira fase, as dificuldades no REAJA se intensificaram, sendo marcada pela posse do novo corpo que compõe a administração pública municipal eleita em 2004. Apesar de o prefeito ter sido reconduzido ao cargo, o corpo de secretários municipais foi modificado, inclusive na Secretaria de Educação.

A aprovação do FUNDEB, enquanto política pública nacional, comentada no Capítulo I, item que fala sobre as leis que regulam a educação no país, impulsionou, associada à visão que a nova gestão tem da EJA, novas mudanças na trajetória do Programa. Em decorrência, nesta fase, foi possível a incorporação, na rede municipal de ensino, da EJA como modalidade de ensino e não mais como um Programa.

Essa mudança anuncia progressos no campo da educação de pessoas jovens e adultas no país e no município, pois a luta para que a EJA seja incorporada, como modalidade de ensino, dentro do sistema educacional público, é antiga, como se pode ser observar no capítulo I, quando do levantamento da história da educação e da EJA no Brasil.

Mas, se por um lado, o fato de o REAJA, incorporado ao sistema público como modalidade de ensino, significar avanço, por outro, segundo dados apresentados no Capítulo III deste trabalho – no item que aborda o olhar da direção da escola, no que comenta sobre o olhar dos docentes da EJA da Escola Cláudio Manoel da Costa e da Extensão União e Força, bem como no item que retrata as condições do trabalho docente – o sistema não demonstrou ter incorporado as dinâmicas e aspectos político- pedagógicos, entendidos como positivos por

coordenadoras e professoras, à sua efetivação como educação específica para jovens e adultos. Nesse terceiro momento, mantém-se o predomínio do aspecto pedagógico incorporado não mais a um Programa de EJA, mas agora como modalidade de ensino para jovens e adultos.

Essa questão provocou uma mudança no sistema de ensino noturno oferecido pelo município, ou seja, hoje não se tem mais modalidade regular de ensino fundamental no terceiro turno e, sim, exclusivamente a modalidade de EJA.

Essas mudanças, conforme dados coletados nas entrevistas com ex-coordenadoras do programa, assim como com professoras que atuam no REAJA, mostram que, mesmo dentro de um mesmo princípio político de governo geral, a mudança interna de Secretários e de Coordenadores pode mudar todo o enfoque do trabalho, impactando diretamente a prática docente. Ou seja, mudam-se as pessoas e, com elas, vêm novas concepções sobre a mesma questão. Mesmo que se mantenham pessoas da fase anterior na coordenação, a perspectiva do trabalho é alterada devido às novas idéias.

Com base nos depoimentos, colhido em entrevistas, foi possível analisar como educadores que atuam na EJA, no município de Vitória da Conquista-BA, percebem a trajetória do Programa REAJA desde a sua implantação até os dias de hoje. Foi possível também analisar a visão que docentes da educação inicial de pessoas jovens e adultas têm do sistema educacional público oferecido para essa modalidade de ensino no município de Vitória da Conquista, na década atual.

Essa mudança se deu num contexto em que a política de financiamento para educação no país sofreu alterações importantes, com a aprovação do FUNDEB, que agora passa a incorporar os alunos jovens e adultos na contagem para provimento de recursos. Enquanto não havia financiamento previsto para a EJA, o REAJA configurava-se como Programa; agora, com dotação específica, passa a ser modalidade de ensino.

É inegável que o fato de ter mudado de *Programa* para *Modalidade* de ensino significa avanço no campo da educação de jovens e adultos, assim como a incorporação desta demanda aos recursos do FUNDEB; porém não se pode deixar de registrar que significa um sistema de segunda categoria, uma vez que não foi incorporado ao FUNDEB em condições de desigualdade com outras categorias de ensino. Com essas análises, foi possível detectar as condições atuais para a escolaridade dos alfabetizando jovens e adultos da rede pública municipal da cidade de Vitória da Conquista-BA.

Fala-se da primeira fase do Programa com entusiasmo e, mesmo quando uma das professoras entrevistadas aponta que hoje está melhor que antes, cita situações da primeira fase do REAJA como relevantes e de destaque. Sendo assim, essa constatação demonstra que há características político-pedagógicas do REAJA, vividas e construídas ao longo de sua trajetória, que podem e devem ser preservadas nesse novo contexto – em que deixa de ser Programa e passa a ser modalidade de ensino.

Se os aspectos considerados positivos do Programa fossem preservados, evitar-se-ia o sentimento de frustração manifestado tanto pela diretora como pelas professoras entrevistadas. Reclamações quanto à inadequação dos horários de oferta das aulas, da escassez de pessoal de apoio, tanto na biblioteca da escola, assim como para produção e reprodução de material de apoio pedagógico; falta de material pedagógico para trabalhar; escassez de apoio e flexibilidade da dirigente da unidade; falta de clareza, por parte da SMED, quanto à política pedagógica do REAJA. Esses dados permitiram analisar as mudanças ocorridas ao longo do percurso do Programa REAJA e seus reflexos no dia-a-dia das salas de aula dos docentes em estudo, e ainda perceber como técnicos que atuam(vam) na Secretaria Municipal de Educação, na coordenação de jovens e adultos, percebem a trajetória do Programa REAJA, desde a sua implantação até os dias de hoje.

Na primeira fase do programa, houve uma efervescência marcada por diversos

momentos de capacitação, promovendo as condições subjetivas do trabalho docente, planejamentos acompanhados pelas coordenadoras, publicações de material produzido por alunos e professores, apoio para as atividades intra e extra-classe.

Já na segunda fase do REAJA, iniciou-se um processo de redimensionamento, que acabou por descaracterizar aspectos da proposta nos moldes que foi implantada. Isso se manifestou de diferentes maneiras: baixa auto-estima das professoras, perda da motivação, dentre outras questões que podem ter influenciado na diminuição paulatina do número de alunos matriculados, desde a segunda fase do Programa até 2007.

Embora a atual coordenadora geral da SMED dissesse, em entrevista, que essa queda no número de matrículas se deu pelo fato de o Programa já ter dado conta de atender a maior parte da população jovem e adulta que demanda por escolarização referente ao ensino fundamental menor, os dados coletados na própria secretaria, e apresentados no Capítulo III deste trabalho, no item 3.2. que versa sobre a evolução das matrículas e sobre os índices de aproveitamento e evasão, indicam um número superior, ano a ano, de evasão e de repetência, ambos somados, à quantidade de alunos aprovados.

Sendo assim, os dados indicam a necessidade de investimentos e criação de escolas, principalmente na zona rural, onde há menor oferta de vagas por parte do Estado, para garantir a continuidade dos estudos no ensino fundamental maior para os concluintes do REAJA Seguimento I; mas também indicam a necessidade de manutenção dos esforços para aumentar a quantidade e a qualidade de vagas para alunos jovens e adultos que evadiram ou repetiram o Seguimento I (Ciclos I e II). Entretanto, não se pode deixar de dizer que o ensino fundamental regular ainda é prioridade dentre as políticas de educação no Brasil, a exemplo da sua contemplação prioritária em relação aos recursos do FUNDEB, conforme exposto no capítulo I deste trabalho.

Os dados apontados no Capítulo III também mostram que, enquanto o Programa esteve na efervescência de suas atividades, ou seja, na sua primeira fase de atuação, as capacitações, a distribuição de material, o apoio às atividades extra-classe, o incentivo à produção de material para publicação (em livros com produções dos alunos, jornais, apresentações públicas, formatura no Centro de Cultura local, dentre outras ações), associado ao apoio constante no processo de planejamento, houve aumento constante e crescente na procura por vagas. De maneira diferente, mesmo se mantendo os altos graus de evasão, os dados apontam, na segunda fase do Programa, a manutenção do número de matrículas, mas com forte tendência de queda, o que se configura efetivamente na terceira e atual fase do programa.

Além dos dados de evasão e repetência, outro dado, apontado no Capítulo II deste trabalho, que diz respeito aos índices de baixa escolaridade da população jovem e adulta, demonstra a necessidade de investimentos na manutenção de oferecimento de formação em serviço, na presença de coordenação para acompanhamento dos planejamentos, na aquisição e na distribuição de material de apoio, bem como a estimulação de atividades extra-classe.

Na terceira fase, esse quadro, aos olhos de uma das professoras entrevistadas, torna-se mais caótico. Além das perdas ocorridas na segunda fase do Programa, soma-se a falta de apoio para planejamento, falta de direcionamento pedagógico, além da pressão para fechar turmas do programa. Com base nos dados fornecidos pela SMED, tem-se que essa iniciativa se justifica pela diminuição do número de alunos matriculados, conforme demonstrado anteriormente. Já para a outra entrevistada, essas questões não ocorrem e sua prática se mantém tal qual era desde o início da sua trajetória no programa.

Como consequência, as condições objetivas atuais para a escolaridade dos alfabetizando jovens e adultos nas escolas investigadas, estão, para uma das docentes, bastante comprometidas, o que a desmotiva; para a outra, no entanto, as mudanças não

interferem em sua prática.

Quanto aos reflexos das mudanças ocorridas ao longo do percurso do Programa REAJA no dia-a-dia das salas de aula das docentes em estudo, verificou-se, mediante entrevista e observações, que, no caso de uma delas, tais mudanças não foram sentidas e no caso da outra serviu de desestímulo para efetivar os objetivos da proposta em sua prática. Muitas vezes o ensino se deu de modo infantilizado e sem planejamento prévio, em função da clientela freqüente em sala de aula, provocando um distanciamento entre as propostas iniciais e a prática pedagógica.

Se duas professoras, dentro do mesmo programa, têm relação com sua prática docente de maneira tão diferente, faz-se necessário buscar uma explicação. Analisando o contexto de vida das duas, observa-se que o elemento que as diferencia está relacionado com suas histórias pessoais.

Enquanto uma docente fez curso de magistério, formou-se ainda no início da fase adulta, iniciou sua vida profissional numa sala de aula de alfabetização de crianças, tem toda a sua trajetória de atuação, assim como sua formação inicial e continuada voltada para o trabalho com crianças ao longo de quase vinte anos e, somente nos últimos anos, ou seja, desde que ingressou no REAJA, em 1998, passou a receber, por meio de seminários, congressos, capacitações e planejamento coordenados, informações sobre as especificidades do trabalho com pessoas jovens e adultas, a outra professora fez outro percurso e, desde a sua própria formação inicial experimentou, como aluna, a condição de ser parte da EJA.

A segunda professora, além dessa experiência, também vivenciou, enquanto professora leiga, aos 14 anos de idade, a atividade de alfabetizar adultos proprietários de terras no interior da Bahia. Essas informações sobre Dona Antônia demonstram que, desde a adolescência, ela vive de alguma maneira questões ligadas à EJA. Para essa professora, as mudanças no programa ao longo das três fases, não foram tão impactantes na sua prática

como foi demonstrado pela professora Glória. No caso de Glória, o impacto foi direto e tão forte que contribuiu para desmotivá-la em sua prática em sala de aula com adultos, inclusive, podendo ser notado, durante as observações, transferência do planejamento e reaproveitamento, para os alunos do REAJA, de material mimeografado que havia sido aplicado junto às crianças com as quais trabalhava no vespertino.

Isso pode indicar que, enquanto uma tem identidade de professora de criança e não entende a EJA como uma categoria específica de ensino dentro de uma categoria ampla da educação, a outra tem uma compreensão diferente, uma vez que se identifica e se reconhece como professora de pessoas jovens e adultas.

Porém, cabe destacar que esse reconhecimento não está diretamente condicionado a formação inicial da segunda docente, mas tem a ver com o seu percurso pessoal enquanto aluna, com a sua formação enquanto estudante, na qual se fez necessária sua atuação como aluna de supletivo, levando-a a dar um valor diferente à EJA. A sua identidade como professora de EJA iniciou-se ainda na sua adolescência, ao alfabetizar pessoas adultas, seguida de sua própria experiência como aluna num programa de EJA, para voltar à prática docente, não mais como professora leiga, mas em classes de jovens e adultos, inicialmente em assentamentos na zona rural para posteriormente atuar em classes da zona urbana.

No caso da professora Glória, o antigo curso de magistério e os atuais cursos de formação de professores formam seus alunos para atuarem no campo da educação infantil, que é a prioridade das políticas públicas no Brasil. As disciplinas oferecidas nesses cursos, desde as disciplinas de base, enfocam aspectos da infância e adolescência. As áreas de fundamentação, tais como a de História da Educação, de Sociologia, de Filosofia e de Psicologia, raramente têm em suas ementas aspectos relacionados à aprendizagem específica de pessoas jovens, adultas e idosas. O mesmo ocorre com as demais áreas de formação dos cursos de Formação de Professores. Na disciplina Políticas Educacionais, raramente se

enfocam as políticas de EJA e, quando as abordam, é dentro do contexto da educação de crianças.

O mesmo ocorre com as demais áreas dos cursos de formação docente, como os Ensinos de Geografia, Ciências, Matemática, História, Língua Portuguesa; e, quando há cursos com a disciplina Educação de Jovens e Adultos, esta é oferecida, na maioria dos casos, em caráter optativo.

Com esta realidade nos cursos de Formação de Professores, mais uma vez temos que nos reportar à ausência de uma política que atenda aos interesses da EJA, pois os cursos não formam para esta modalidade de ensino e sim para a educação de modo amplo, colocando todos os alunos dentro de uma mesma perspectiva, sem considerar as diferenças individuais que caracterizam as diferentes modalidades de ensino. É por conta de questões desta natureza, quanto à formação de professores, que o desenvolvimento ou não de identidade com esta modalidade de ensino fica à mercê da história pessoal. A diferença na prática das duas professoras, remetendo à ausência de políticas públicas de sistema, em suas formações iniciais, deposita um peso exagerado na história pessoal dos docentes.

A implantação de uma política de formação de professores para atuarem com jovens e adultos deverá formar um profissional que possa comprometer-se com a educação de jovens e adultos, atendendo as demandas sócio-educativas dessa modalidade de ensino, tendo como base os seguintes aspectos: o aluno jovem e adulto não retorna para a escola por simples obrigação, como muitas vezes ocorre com crianças e jovens, ele volta com a consciência da necessidade de aprender e volta por decisão própria ou, em alguns casos, como comenta o Capítulo III deste trabalho, por influência de seus familiares.

A formação do educador, especialmente do educador de adultos, é da maior importância. Este item deve ser primordial em todas as propostas de trabalho ou programas de expansão pedagógica e se fez presente ao longo da existência do programa REAJA.

Numa proposta de trabalho voltada para despertar a consciência crítica dos alunos, compete ao professor, além de aprimorar seus conhecimentos e atualizá-los – através de leituras, grupos de estudos e participação em cursos, seminários, palestras, movimentos sociais, adotar métodos adequados como seu projeto político e, assim, questionar sempre sua própria realidade pessoal como educador, com o intuito de não perder os princípios de sua consciência crítica.

A via mais apropriada para tal fato vir a acontecer é o debate coletivo – assim será possível se ter a crítica recíproca e a permuta de diferentes visões sobre assuntos comuns e, assim, o crescimento profissional de quem educa. No REAJA, esses debates se deram mediante capacitações, seminários, reuniões de planejamento e encontros de diversas ordens.

Essa ausência de políticas que atendam às especificidades da EJA também nos remete às especificidades dos alunos. Um exemplo disso é que a EJA só é oferecida no município de Vitória da Conquista, no noturno. Assim, o próprio sistema acaba por menosprezar as necessidades específicas de grupos de trabalhadores, homens e mulheres que podem ter necessidade de estudar durante o dia.

Valorizar a modalidade de educação de jovens e adultos não significa apenas proporcionar financiamento, implica, ainda, levar em conta que as pessoas adultas têm condições de vida que não são homogêneas. Há os que trabalham durante o dia e só podem ir à escola à noite; existem mulheres que têm filhos na escola diurna e que teriam que compatibilizar sua presença na escola de EJA com o horário de estudos dos filhos; existem homens que têm jornada de trabalho coincidente com o turno da noite. Essas situações geram necessidade de articulação entre as políticas públicas para garantir a todos possibilidades de voltar a estudar.

O programa REAJA, que só funciona no noturno, exclui trabalhadores noturnos, mulheres e homens sem disponibilidade à noite. Alunos, por exemplo, que fazem

revezamento de horários no trabalho acabam por abandonar os estudos.

Os educandos jovens e adultos que freqüentam as classes do REAJA possuem alguma experiência pregressa na escola, porém mal-sucedida. Têm em média idade entre vinte e quarenta anos e, com expectativa de aprender a ler e escrever para ter melhores oportunidades no mercado de trabalho, muitas vezes, na esperança de desenvolver uma atividade profissional diferente da que exerce atualmente. Assim como apontado em outros trabalhos, tais como o de Garcia (2005), Martins (2005), Gonçalves (2006) e Franzi (2007), também os alunos que participaram desta pesquisa, tanto sendo observados quanto respondendo ao questionário, demonstram essas questões. Assim, foi possível caracterizar o aluno jovem e adulto que freqüenta o Programa REAJA de Vitória da Conquista e identificar quais são as suas expectativas enquanto aluno do Programa.

Não é porque o REAJA, agora, passou a ser modalidade de ensino que apenas isto garanta o atendimento do educando adulto dentro da vida escolar. Sem as mudanças de perspectiva que atendam características da vida adulta, com imposição de toda uma dinâmica própria de outra modalidade de ensino, tais como o uso de sinal para anunciar início e término do período escolar, é possível que nem o ingresso e nem a permanência de jovens e adultos na escola sejam favorecidos.

Outra questão demonstrada na observação dos alunos é a forma como a pessoa adulta valoriza as suas conquistas demonstrando grande alegria quando percebe que consegue aprender, mesmo que essa aprendizagem se dê de modo lento. Também é importante que a formação inicial se dê na perspectiva da capacidade que o jovem e o adulto têm de estabelecer associação do conteúdo com experiências vividas, permitindo que eles assimilem com mais facilidade suas aprendizagens.

São essas condições de vida e expectativas dos estudantes que precisam ser compreendidas na modalidade de educação de jovens e adultos, pois é a partir de questões

dessa natureza que o aluno jovem e adulto se diferencia das crianças. É imprescindível que esses elementos sejam contemplados na formação básica, inicial, das pessoas que vão se tornar professoras desta clientela.

Porém, faz-se necessário enfatizar que o Programa REAJA representa um marco de fundamental importância no campo da educação de pessoas jovens e adultas em Vitória da Conquista, haja vista que poucos foram os registros de iniciativas e experiências registradas no município antes de sua implantação. As ações registradas no campo da EJA até meados da década de 90 do século passado estavam, na sua grande maioria, voltadas para programas e campanhas implantados tanto pelo governo federal assim como pelo governo estadual.

Além de significar uma nova experiência, o REAJA despertou tanto a população quanto os profissionais da educação para aspectos políticos e pedagógicos voltados para o atendimento a jovens e adultos, uma vez que apresenta um novo olhar para esta demanda no município. Os seminários, as publicações, os ideais, a ampliação de oferecimento de vagas, o respeito demonstrado tanto por docentes quanto por discentes, deixaram marcas que são determinantes para a continuidade da educação de pessoas jovens e adultas no município. A própria luta por manutenção de classes, por abertura de novas turmas, por mudanças na postura de docentes e dirigentes, faz com que a EJA no município de Vitória da Conquista jamais seja como até o ano de 1996.

O Programa REAJA tem, portanto, um papel fundamental e determinante no campo da educação de pessoas jovens e adultas em Vitória da Conquista, pois mesmo no seu momento de crise e de dificuldades, estas também somam contribuições para o repensar e o refazer nesta modalidade de ensino. O REAJA representou e, de algum modo ainda representa, a possibilidade de contribuir para a transformação da sociedade e da existência humana dos dominados e dos excluídos que nele se matricularam.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA. Práticas educativas e a construção do currículo. Revista de Educação de Jovens e Adultos, RAAAB, n. 11, abr. 2001.

ALFABETIZAR não basta. **Jornal O Estado de São Paulo**, em 08/04/2001.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução a metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1997.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. Moderna: São Paulo, 1996.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Programa alfabetização de adultos no Estado da Bahia**. Salvador, BA, 1987.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Propostas para redimensionamento da educação de jovens e adultos no Estado da Bahia**: Governo Waldir Pires. Salvador, BA, s/d.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**: curso de suplência de educação básica. 1º Grau. Salvador, BA, 1992.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Programa de alfabetização de Adultos no Estado da Bahia**. Diretrizes e procedimentos para implantação nos Municípios. Salvador, BA, 1996.

_____. Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia. **Bahia em números 2000**. Salvador, BA: SEI, 2000.

_____. SEI. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br/sei/alimenta.wsp>>. Acesso em: 29 jun. 2006.

BARRETO, D. A. B. **Representações sociais do professor de educação de jovens e adultos sobre leitura e escrita**. 2006. Tese - Universidade Federal da Bahia: Faculdade de Educação (FACED), Salvador.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. 1994. Tese – Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, Campinas-SP.

BEISEGEL, C. de R. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOAVENTURA, E. M. **A Educação na Constituinte de 1946: Comentários**. In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BOLLMANN, 1996, M. da G. *Colóquio sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. São Paulo: Ação Educativa, 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto** – Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF, 1971.

_____. **Lei Federal nº 9394 de 23 de dezembro de 1996**. Fixa diretrizes e bases para o ensino e dá outras providências. Brasília-DF, 1996

CURY, C. R. J. **A Educação na Revisão Constitucional de 1926**. In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

CONSELHO Municipal de Educação. **Resolução nº 016/98**. Fixa normas para o funcionamento dos cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental. Vitória da Conquista – BA, 1998.

CURY, C. R. J. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. 2000. Brasília-DF: Parecer da Câmara de Educação Básica nº 11, homologado em 7 de junho e publicado no Diário Oficial da União do dia 9 de junho.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S.; FÁVERO, O. **A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional**. In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. pp 05.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Educação, Sociedade.

FLECHA, R. **Educación de las personas** adultas: propuestas para los años noventa. Barcelona: El roure editorial, 1994.

FREIRE, A. M. A. **A voz da esposa: trajetória de Paulo Freire**. In: GADOTTI, Moacir (org). *Paulo Freire: Uma bibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

_____. **Paulo Freire: Uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **À Sombra Desta Mangueira**. 4 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANZI, J. **Experiência e educação: contribuições de Paulo Freire para a educação de pessoas jovens e adultas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP

GARCIA, S. de L. **Alfabetização de adultos: Experiências sociais culturais e pessoais proporcionadas pelo início do processo de alfabetização**. 2005 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo. Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 2007.

GUIDELLI, R. C. **A prática do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos..** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, SP.

GONÇALVES, B. H. **O uso do computador na alfabetização de jovens e adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. ENPED – Número Especial. Nº14, pp. 108 – 130, Mai/Jun/Ago, 2000.

HADDAD, S. **Colóquio sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. São Paulo: Ação Educativa, 1996.

_____. **Políticas e Gestão em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Educação e escolarização de Jovens e Adultos**. Brasília – DF, 1997.

HORTA, J. S. B. **A Constituinte de 1934: Comentários**. In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Brasília, DF, 1991.

_____. **Plano Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Estudos & Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica. Síntese de indicadores sociais**. Brasília, DF, 1998.

_____. **Censo demográfico**. Brasília, DF, 2000.

_____. 2000. Disponível em: <www.ibge.br>. Acesso em: 29 jun. 2006.

LEITE, M. I. P. A. **FUNDEB: Expectativa dos professores**. CONPEX, 9., 2005. FUNDEB: um futuro em construção. mini curso. Jequié, BA: UESB, 2005.

MARTINS, J. dos S. **Como construir trabalhos científicos**: monografias, dissertações, teses, *papers*, relatórios, etc. Salvador: Ed. UNEB, 1999.

MARTINS, T. B. **Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de história e a visão dos jovens e adultos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, SP.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEGRI, B. **O fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília- DF: MEC/INEP. (Série Documental – Textos para Discussão), 1997.

NOTA DOS ELABORADORES. **Ação Educativa**. Assessoria, Pesquisa e Informação. Viver e Aprender, Reaja: educação de adolescentes, jovens e adultos, Vitória da Conquista, BA, 2000. v. 1. Módulos 1; 2.

PIMENTEL, E. F. **Análise das teorias pedagógicas e das práticas docentes no cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista-Ba**. 2007. Dissertação - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Reaja: repensando a educação de adolescentes, jovens e adultos. **Fundamentos**, Vitória da Conquista, BA: SEMEC, n. 1, 1999a.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Reaja: repensando a educação de adolescentes, jovens e adultos. Repensando as práticas pedagógicas no ensino noturno. **Fundamentos**, Vitória da Conquista, BA: SEMEC, n. 2, 1999b.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escrevendo a vida. Projeto Reaja. Produção de alunos. Vitória da Conquista, 1999. v. 1. HELENA. A nossa cidade. Escrevendo a Vida. Secretaria Municipal de Educação. **Produção de Alunos**, Vitória da Conquista (BA): SEMEC; FNDE, n. 1, p. 32, 1999c.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Tema gerador: uma perspectiva na construção do currículo da educação de adolescentes, jovens e adultos. Reaja. **Experiências Pedagógicas**, Vitória da Conquista, BA: SEMEC, n. 1, 1999d.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escrevendo a vida. Projeto Reaja. Produção de alunos. Vitória da Conquista, 1999. v. 2. SOUZA. Escrevendo a Vida. Recontando o Folclore. Secretaria Municipal de Educação. **Produção de Alunos**, Vitória da Conquista (BA): SEMEC; FNDE, n. 1, p. 32, 1999e.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Reaja: repensando a educação de adolescentes, jovens e adultos. Escrevendo a vida: recontando o folclore. **Produção de**

Alunos, Vitória da Conquista, BA: SEMEC, n. 2, 1999f.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Reaja: repensando a educação de adolescentes, jovens e adultos. **Informativo Reaja**, Vitória da Conquista, BA: SEMEC, ano 1, n. 1, set. 1999g.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Avaliação: um ato de fazer e compreender. Reaja: repensando a educação de adolescentes, jovens e adultos. **Experiências Pedagógicas**, Vitória da Conquista, BA: SEMEC, n. 2, 2000a.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Produção de textos. Reaja: repensando a educação de adolescentes, jovens e adultos. **Experiências Pedagógicas**, Vitória da Conquista, BA: SEMEC, n. 3, 2000b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta em discussão com os professores. **Proposta Pedagógica de organização do ensino noturno das escolas municipais de Vitória da Conquista Segmento I e II da educação de jovens e adultos**. Vitória da Conquista, BA, 2005.

_____. Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/interface/index_geografia.asp>. Acesso em: 29 jun. 2006

_____. Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Reaja**: repensando a educação de adolescentes, jovens e adultos. Vitória da Conquista, BA: SEMEC, s/d/a.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Coordenação Pedagógica. **Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**. Diário de Acompanhamento. Instruções.

s/d; s/p/b.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. A organização escolar. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1995.

RICHARDSON, R J e colaboradores. **Pesquisa social métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, M. B. M. **Tradição e Modernidade na Educação: o Processo Constituinte de 1933-34**. In: FÁVERO, Osmar (org). A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SALES, S. C. F. **Educação de jovens e adultos no Estado da Bahia**. Programa de Aceleração I e II. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de História, Política e Sociedade: Dissertação de Mestrado, 2001.

SALES, S. C. F. & BARRETO, D. A. B. Quem são os docentes que atuam na educação para pessoas jovens e adultas no município de Vitória da Conquista-Ba em dois espaços distintos: estadual e municipal. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: A ARTICULAÇÃO DOS SABERES NA SOCIEDADE ATUAL: O PAPEL DO EDUCADOR E SUA FORMAÇÃO, 9., 2007. **Anais..** Sheila Zambello de Pinho (Org.). 2007, São Paulo: Pró Reitoria de Graduação da UNESP.

SALES, S. C. F. S.; MELLO, R. R. de. **Relação educação popular, escola pública e movimentos sociais**. Lugares e sujeitos da Pesquisa em História, Educação e Cultura. Magalhães. L. D. R., ALVES, A. E S. & CASEMIRO, A. P. B. S. (org.) Editora Pedro e João, São Carlos, São Paulo, 2006.

SANTOS, E. F. **Uma experiência de organização curricular: repensando a educação de jovens e adultos**. Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 11 – Abril de 2001. Raab. 2001, p. 49-60.

SOUZA, A. C. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Supletivo Fundamental e Médio nas Unidades da Federação na Década de 90**. 1999. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de História, Política e Sociedade, São Paulo.

TORRES, R. M. **Educação Popular: Um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 2002.

TOSCHI, M. S. **A nova LDB: LDB Comentada**. Goiânia-GO, Associação dos docentes da Universidade Federal de Goiás, 1997.

VENÂNCIO FILHO, A. **A Educação na Constituinte de 1890 – 91 e na Revisão Constitucional de 1925 – 26: Comentários**. In: FÁVERO, Osmar (org). A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

VIEIRA, S. O. **Política Educacional em tempos de transição: 1985-1995**. 1998. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

VERHINE, R. E. Financiamento da Educação Básica: Um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia – fase final. Salvador – BA: Universidade Federal da Bahia. Mimeo. Projeto de Pesquisa, 2000.

Apêndices

Apêndice I

Questionário para alunos(as) do REAJA

Aluno(a) REAJA,

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o Programa REAJA no município de Vitória da Conquista e gostaria de contar com sua participação e colaboração respondendo às questões que seguem logo abaixo.

- 1) Qual é o seu nome? _____
- 2) Quando você nasceu? _____ / _____ / _____ Qual a sua idade? _____
- 3) Você tem alguma religião? Qual? _____
- 4) Você é: Casado(a) () Solteiro(a) () ou Separado(a) ()?
Se for Separado(a) se importaria em dizer o motivo? _____
- 5) Você tem filhos? Sim () Não ()
Caso tenha respondido sim quantos são? _____
- 6) O que você mais gosta de fazer quando está com seus familiares? _____
- 7) O que mais o deixa triste quando está com sua família? _____
- 8) A casa que você mora é própria () alugada () ou emprestada ()?
- 9) Com quantos anos você começou a trabalhar? _____
- 10) Em que atividade? _____
- 11) Você gostava do que fazia? _____
- 12) Atualmente você trabalha com o que? _____

13) Se pudesse escolher em que gostaria de trabalhar? _____

Por quê? _____

14) Na infância você frequentou a escola? Sim () Não ()

15) Caso sua resposta tenha sido sim por quanto tempo? _____

16) Por que não continuou os estudos na infância? _____

17) Agora, na fase adulta, quando foi que você decidiu voltar a estudar? _____

18) Por que você decidiu voltar a estudar? _____

19) O que você mais gosta na escola hoje? _____

20) O que você menos gosta na escola hoje? _____

Apêndice II

Questionário para Docentes da EJA

Aluno(a) Professor(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre educação de pessoas jovens e adultas no município de Vitória da Conquista e gostaria de contar com sua participação e colaboração respondendo às questões que seguem logo abaixo. Cabe destacar que não se faz necessário de identificar. Fique a vontade para responde-las e desde já agradeço sua atenção.

1) Qual é a sua formação?

2) Qual seu tempo de atuação profissional?

3) Em qual série você atua?

4) Rede Municipal () ou Estadual ()?

5) Há quanto tempo trabalha com educação de jovens e adultos?

- 6) Nos últimos cinco anos você fez algum curso, participou de algum congresso ou seminário de atualização ou aperfeiçoamento relacionado com a temática de EJA? Caso sim, quais?

- 7) Como foi o seu envolvimento com a educação de pessoas jovens e adultas?

- 8) Como você vê a escola nos dias de hoje?

- 9) Quais são os principais entraves que você encontra no seu trabalho com pessoas jovens e adultas?

- 10) Quais são as principais facilidades que você encontra com o seu trabalho com pessoas jovens e adultas?

Apêndice III

Roteiro de Entrevista

Data da Entrevista

1) Sobre a formação básica:

- a) Onde, quando e como foi sua formação básica?
- b) Quais as matérias que mais te marcaram? Por quê? O que aprendeu nelas? Em que elas te ajudam na prática docente?
- c) Quais as matérias que pouco te ajudaram? Por quê? Que mudanças você faria nelas?
- d) Como você acha que teria de ser um curso de formação de professores? Que matérias, que dinâmicas,..?

2) Sobre a formação continuada:

- a) Desde que se formou você fez formação continuada? Comente cada experiência.
- b) Como você acha que teria de ser a formação continuada para apoiar mais os professores?

3) Experiência Profissional

- a) Desde que você se formou onde você trabalhou? (Resgate de memória)
- b) Dos lugares em que trabalhou qual gostou mais? Qual gostou menos? Por quê?
- c) E a experiência na educação de pessoas jovens e adultas? Por que ingressou nela?

4) A experiência com EJA

- a) Conte desde o primeiro ano de sua prática na EJA. Onde, quando, que aprendizagens, que dificuldades, quais as diferenças com a educação de crianças?

- b) Como você vê a aprendizagem dos adultos? Que conteúdos acha que seriam importantes para eles(as)?
- c) Onde você aprendeu a trabalhar com os adultos?
- d) Quais as principais diferenças entre o trabalho com crianças e com adultos?
- e) Quais obstáculos você enfrenta para realizar a educação de adultos da maneira que acha que tem de ser?
- f) Quais são as dificuldades e o que joga a favor na aprendizagem adulta? Como percebe isso?
- g) Que mudanças você acha que deveriam ser feitas para a educação de adultos ser mais efetiva:
- No sistema;
 - No projeto;
 - Na escola;
 - Na formação de professores;
 - Na sala de aula;
 - No ensino.
- 5) Prática Pedagógica:
- a) Quais as dificuldades que enfrenta no dia a dia?
- b) Que coisas se apresentam como facilitadoras da sua prática diária?
- c) Que coisas você acha que precisariam ser diferentes para apoiar melhor sua prática diária?

Anexos

Anexo I



Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
Secretaria Municipal de Educação
Conselho Municipal de Educação

RESOLUÇÃO Nº 016/98

Fixa normas para o funcionamento dos Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que expressa a Constituição Federal no seu Artigo 208 e o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96),

RESOLVE:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento dos Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos, com avaliação no processo, propiciando oportunidades educacionais apropriadas a alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e não atingiram o nível de desenvolvimento correspondente à sua idade.

Parágrafo único – Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante avaliações.

Art. 2º - As classes de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos poderão funcionar tanto nas Escolas Municipais como em outros espaços cedidos pela Comunidade.

Parágrafo único – Quando do funcionamento em espaços cedidos pela comunidade, os alunos serão matriculados na Escola Municipal mais próxima e os professores serão lotados seguindo esse mesmo critério.

Art. 3º - Fica estabelecida, para o ingresso nas Classes de Adolescentes, Jovens e Adultos, a idade mínima de 12 anos.

Art. 4º - A educação de Adolescentes, Jovens e Adultos far-se-á através de 03 (três) Modalidades de Ensino:

- a) Seriado
- b) Modulado
- c) Cursos Específicos

Art. 5º - A implantação desses cursos deverá atender às seguintes condições:

- a) Utilização de métodos adequados a cada modalidade de ensino, considerando que o adolescente, o jovem e o adulto já desenvolveram competências próprias em nível de conhecimento e leitura de mundo com formas de aprendizagem já incorporadas;

- b) Valorização dos conhecimentos e vivências dos alunos para que a aprendizagem se constitua em processo vivo, contextualizado e participativo;
- c) Corpo docente com habilitação prevista na Lei e capacitação adequada às circunstâncias especiais desses tipos de ensino.

Art. 6º - O Ensino Seriado se dará da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, atendendo as realidades ainda vigentes das Zonas Rural e Urbana, organizando-se em classes seriadas e multisseriadas.

§ 1º - Os conteúdos e as metodologias utilizadas no Ensino Seriado deverão levar em conta as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, como dispõe o § 1º do Artigo 37 da Lei Nº 9394/96.

§ 2º - O avanço de uma série para outra dar-se-á:

- I. Por promoção, para os alunos que cursam com aproveitamento a série anterior na própria escola;
- II. Por transferência, para alunos procedentes de outras escolas;
- III. Por classificação, observando-se o grau de desenvolvimento, a experiência e o nível de desempenho do aluno que permitirão sua inscrição na série adequada, conforme Artigo 25, alínea c, da Lei Nº 9394/96.
- IV. Por re-classificação, em qualquer época do ano, mediante observação do grau de desenvolvimento, experiência e desempenho do aluno, conforme Artigo 24, inciso V, alínea c da Lei Nº 9394/96.

§ 3º - Quando o aluno solicitar transferência da escola receberá o histórico escolar informando o nível de sua aprendizagem.

Art. 7º - O Ensino Modulado organizar-se-á em quatro módulos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental e terá conteúdos específicos de acordo com as necessidades e especificidades de alunos adolescentes, jovens e adultos.

§ 1º - Em cada ano letivo realizar-se-ão dois módulos sendo os módulos 1 e 2 equivalentes à 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental e os módulos 3 e 4 equivalentes à 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

§ 2º - O avanço de um módulo para outro dar-se-á mediante o processo avaliativo permanente e progressivo, observando o grau de desenvolvimento, a experiência e o nível de desempenho do aluno.

§ 3º - Observado o grau de desenvolvimento, de construção do conhecimento e de participação em sala de aula o aluno poderá avançar para o módulo seguinte a qualquer momento, conforme preceitua a Lei Nº 9394/96, Artigo 24, inciso V, alínea C.

§ 4º - A avaliação do quarto módulo permitirá ao aluno o ingresso na 5ª série do Ensino Fundamental.

§ 5º - Os processos de transferência de alunos do ensino modulado terão as seguintes características:

- a) Tratando-se de transferência dentro da mesma modalidade e para um estabelecimento de ensino da Rede Municipal, será expedida de acordo com o módulo que o aluno está cursando;
- b) Em se tratando de transferência para estabelecimento da Rede Municipal com o sistema seriado, o aluno cursará a série correspondente ao módulo em curso;
- c) Quando se tratar de transferência para estabelecimento de ensino de outra rede, o documento deverá indicar a série adequada ao grau de desenvolvimento e experiência do aluno.

Art. 8º - Os Cursos Específicos constituem-se em experiências educativas com a finalidade de atualizar e/ou capacitar alunos da Rede Municipal, integrantes dos Programas de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, e de outros segmentos da população que estejam fora da escola, de acordo com as necessidades profissionais e/ou aptidões específicas, classificando-os, quando for o caso, na série/módulo adequada(o) ao estágio de conhecimento em que se encontram.

§ 1º - Os conteúdos e metodologias utilizados serão definidos a partir da competência, das aptidões e das necessidades dos alunos.

§ 2º - Os Cursos Específicos serão organizados em períodos, de acordo com o conteúdo, a finalidade e as necessidades dos alunos.

§ 3º - Nos Cursos Específicos, de natureza classificatória, os conteúdos estarão relacionados ao Currículo Mínimo das séries iniciais do Ensino Fundamental.

§ 4º - O histórico escolar dos Cursos Específicos classificatórios será expedido pelas escolas onde funcionam classes do EAJA.

§ 5º - Ao término dos Cursos Específicos de caráter não classificatório, o aluno receberá certificado de participação.

Art. 9º - A Secretária Municipal de Educação deverá, gradativamente, ampliar a oferta de ensino modulado e reduzir a oferta de ensino seriado para adolescentes, jovens e adultos.

Art. 10º - A matrícula poderá ser realizada em qualquer época do ano letivo, oferecendo oportunidades apropriadas às características do alunado conforme dispõe o parágrafo 1º do Artigo 37 da Lei Nº 9394/96, mediante:

- I. Apresentação de documento comprobatório de escolaridade anterior;
- II. Avaliação diagnóstica que defina o grau de desenvolvimento e experiência do aluno, permitindo a sua classificação na etapa adequada, consideradas suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

§ 1º - No Ensino Seriado o aluno que não possa comprovar a escolaridade anterior será classificado mediante avaliação que definirá, de acordo com o seu grau de desenvolvimento e suas experiências, a série que cursará.

§ 2º - A matrícula no ensino modulado poderá ser feita a qualquer período do ano mediante exame de classificação do aluno. Este exame de classificação do aluno. Este exame deverá verificar o módulo pedagogicamente adequado à situação específica do aluno e deverá ser procedido por um estabelecimento Municipal devidamente autorizado para funcionar de forma modulada.

Art. 11 - O Sistema Municipal de Educação assegurará que os estudos realizados nos Cursos de que se trata esta Resolução compreendam a base nacional comum da Diretrizes Curriculares, habilitando o aluno ao prosseguimento de estudos assegurando a circulação para o Ensino Fundamental em caráter regular e vice-versa.

Art. 12 - A Unidade Escolar que adotar as modalidades de ensino aqui previstas incluirá na sua Proposta Pedagógica programação capaz de oferecer condições para os alunos, com atraso escolar, superarem essa defasagem mediante a oferta de atividades adequadas ao desenvolvimento desses alunos.

Art. 13 - A avaliação da aprendizagem do aluno deverá ocorrer em um processo global, contínuo, gradativo e diagnóstico, destinada a determinar o alcance dos objetivos propostos e trabalhados; sem a necessidade de exames formais.

Art. 14 - No processo de avaliação o professor deverá observar e registrar os comportamentos afetivos, cognitivos, culturais e sociais do educando durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Art. 15 - Não atingindo o nível de aproveitamento satisfatório nas atividades desenvolvidas, o aluno é reorientado, dinâmica e continuamente durante o processo.

Art. 16 - As classes de Adolescentes, Jovens e Adultos observarão o calendário escolar estabelecido pela SMEC e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação.

Art. 17 - A escola que ministrará os cursos de que se trata esta Resolução deverá, dentre os seus princípios organizacionais, dispor dos seguintes documentos:

- a) Ficha de matrícula;
- b) Ficha individual;
- c) Diário de Classe;
- d) Livro de ata e resultados finais;
- e) Histórico Escolar;
- f) Certificado definitivo de Curso.

Parágrafo único - As Atas de Resultados Finais deverão ser registradas em livros próprios e arquivadas na secretaria da escola.

Art. 18 - Ao término dos estudos a Escola que tenha ministrado os Cursos expedirá o Certificado de Ensino Fundamental correspondente ao Ensino de 1ª a 4ª séries.

Parágrafo único - Os certificados de conclusão de curso de que trata este artigo serão registrados na SMEC.

Art. 19 - Os casos omissos serão resolvidos por este Conselho.

Art. 20 - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.