



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ALLES LOPES DE AQUINO

**PEDAGOGIA DE GUERRILHA: A LUTA EM DEFESA DA EJA PELO
COLETIVO DE PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO ESTADO DO CEARÁ (2014 – 2017)**

FORTALEZA

2019

ALLES LOPES DE AQUINO

PEDAGOGIA DE GUERRILHA: A LUTA EM DEFESA DA EJA PELO COLETIVO
DE PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO
ESTADO DO CEARÁ (2014 – 2017)

Tese apresentada à Comissão Avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Curso de Doutorado da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do Grau de doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a Eliane Dayse Pontes Furtado PhD

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A669p Aquino, Alles Lopes de.
Pedagogia de Guerrilha : a luta em defesa da EJA pelo coletivo de professores dos centros de educação de jovens e adultos do Estado do Ceará (2014-2017) / Alles Lopes de Aquino. – 2019.
258 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Eliane Dayse Pontes Furtado .
1. Educação de jovens e adultos. 2. Centro de educação de jovens e adultos. 3. Pedagogia de guerrilha. 4. Coletivo de professores. 5. Ceará. I. Título.

CDD 370

ALLES LOPES DE AQUINO

PEDAGOGIA DE GUERRILHA: A LUTA EM DEFESA DA EJA PELO COLETIVO
DE PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO
ESTADO DO CEARÁ (2014 – 2017)

Tese apresentada à Comissão Avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Curso de Doutorado da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do Grau de doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

COMISSÃO AVALIADORA

Aprovada em: 28/03/2019

Prof^a. Eliane Dayse Pontes Furtado PhD (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Elisângela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof^a. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dra. Maria José Costa dos Santos
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico este trabalho aos educandos dos Centro de Educação de Jovens e Adultos, que buscam, no retorno à escola, uma forma pessoal de reconstrução de suas vidas e aos colegas professores destes Centros, cúmplices e companheiros de luta por uma Educação transformadora.

AGRADECIMENTOS

É sempre um exercício de memória prazeroso escrever nossos agradecimentos em um trabalho como este. Ao mesmo tempo que este é o sentimento, não podemos perder de vista o “risco” que é deixar alguém de fora, pois sabemos, nossas lembranças muitas vezes nos traem neste momento.

Assim, quero agradecer a força vital que me fez reunir experiências, dúvidas, certezas, sentimentos os mais variados para escrever este trabalho. Da mesma forma, agradeço a minha mãe, pessoa que tenho a mais sincera gratidão e amor, que me fez homem inspirado em suas virtudes. Agradeço, também, a minha esposa por seu companheirismo, compreensão e paciência por ter me emprestado tantas vezes sua escuta sensível. Aos meus filhos, irmãos e sobrinhos pelos momentos de alegria compartilhada, reuniões, conversas, elementos imprescindíveis para conclusão desta caminhada.

De maneira especial quero agradecer a minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Eliane Dayse Pontes Furtado, que lá no ano de 2012 me aceitou como orientando no mestrado e desde então tem sido um farol em minha caminhada acadêmica. A ela, dispenso não apenas agradecimentos, mas um grande respeito em nome de uma parceria que tem ocorrido durante estes anos.

Gostaria de agradecer, ainda, a todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFC. Nele fiz muitos colegas e alguns amigos que hoje são para mim estimadas pessoas do meu convívio. Meu especial agradecimento a Prof^ª. Maria José Costa dos Santos, a Prof^ª. Maria Ercília Braga de Olinda, ao Prof. Messias Holanda Dieb, ao Prof. Francisco Ari de Andrade e a Profa. Maria Juraci Maia Cavalcante. Cada um, a sua maneira, contribui pessoalmente para meu crescimento acadêmico e pessoal. Este agradecimento é extensivo, também, aos demais membros da banca, especialmente a professora a Prof^ª. Dr^ª. Ana Cláudia Uchôa Araújo, companheira de trabalho e de tantas discussões, eventos e estudos, uma grande companheira de luta. Agradeço, também, a minha colega de linha de pesquisa em EJA, a Prof^ª. Elisângela André da Silva Costa, por sua atenção e disponibilidade, cujas contribuições foram de grande importância para este trabalho.

Da mesma forma, quero agradecer aos amigos de Doutorado, Liliane Moreira Dantas, Elismária Catarina Barros Pinto e Francisco Joel Magalhães da Costa, os quais

tenho o prazer de trocar experiências, conversas profissionais e amenas, que muito contribuiu para minha caminhada.

Muita gratidão dedico aos meus colegas de trabalho, amigos e sujeitos da minha pesquisa que compõem o coletivo de professores dos CEJA. Pessoas que convivo de maneira mais próxima desde 2009, com os quais tenho construído uma história única de luta em favor da Educação de Jovens e Adultos, constituindo um grande orgulho em minha vida.

Por fim, mas não menos importante, a todos meus colegas e amigos dos CEJA, demais professores da rede estadual de ensino do Ceará, da Universidade Estadual do Ceará, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, da Prefeitura Municipal de Fortaleza e demais instituições as quais tenho oportunidade de conviver e enriquecer minhas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais.

RESUMO

Esta tese de doutorado está inserida no contexto dos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma pesquisa sobre a ação de um coletivo de professores em defesa da Educação de Jovens e Adultos. O trabalho teve como principais questões de pesquisa: quais as contribuições da ação coletiva e politicamente engajada de professores para a superação das distorções, discriminações e cerceamento do direito a uma Educação de melhor qualidade nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará? Qual o contexto, os limites e as possibilidades desta ação? O engajamento político desses professores na luta em defesa desses Centros pode ser considerado como uma Pedagogia: a Pedagogia de Guerrilha? O trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições da atuação docente coletiva e politicamente engajada, a pedagogia de guerrilha, como possibilidades de superação das distorções, discriminações e cerceamento do direito a uma Educação de melhor qualidade nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, no período de março de 2014 a dezembro de 2017. Constituiu-se em um estudo de abordagem qualitativa, cuja estratégia para sua realização foi o estudo de caso. Foi utilizado como método de análise o dialético, que levou a ação de pesquisa a evidenciar os constitutivos latentes da realidade de atuação do coletivo de professores dos CEJA. Por meio do processo de saturação das determinações, foi possível entrar em contato com as evidências e com a empiria do objeto, trazendo à tona os elementos não visíveis da própria realidade em estudo. Os instrumentos utilizados para apreensão da realidade estudada foi a observação participante adaptada do método etnográfico, a análise bibliográfica e documental e o grupo focal. Teoricamente o trabalho está ancorado nos trabalhos de Apple (2002, 2006), Ball (2011), Bogdan (1984), Di Pierro (2008, 2013), Franco (2011), Freire (1979, 1987, 1996 e 2000), Gamboa (2010, 2013), Giroux (1986, 2000), Imbernón (2010, 2016), Lüdke e André (2013), MacLarem (1997), Paiva (2003), Paulo Neto (2002), Romanelli (2012), Saviani (2008), dentre outros. Como conclusão, a pesquisa analisou que a ação do coletivo dos professores dos CEJA se apresentou como algo de extrema importância para o funcionamento e a permanência destes Centros. Os argumentos, dados, e demais registros contidos nesta tese são reflexos da tradição de luta desses professores, que vem ao longo de uma extensa caminhada, contribuindo para que estas escolas se constituam em espaços escolares que possibilitam aos seus educandos a (re)conquista de sua autoestima, da escolarização e, como resultado principal, de sua cidadania. Esta ação

de caráter contínuo tem mostrado durante a existência do coletivo de professores pesquisado, as fragilidades dessas escolas quanto aos aspectos operacionais e pedagógicos, reiteradamente discutidas no conjunto de documentos que serviram de base para esta pesquisa. Estes documentos foram e continuam sendo produzidos durante o processo de luta docente, a cada momento de desafio lançado a estas escolas, sobretudo, pela Secretaria de Educação do Ceará. Todavia, apesar do trabalho de resistência, a estratégia de luta desses professores, a qual estou denominando de uma “pedagogia de guerrilha”, tem demonstrado a importância da ação coletiva desses profissionais, no sentido de qualificar a oferta escolar de EJA nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Centro de educação de jovens e adultos; Pedagogia de guerrilha; Coletivo de professores; Ceará.

ABSTRACT

This doctoral thesis is inserted in the context of the studies on the Education of Youths and Adults. This is a research on the action of a collective of teachers in defense of Youth and Adult Education. The main research questions were: what are the contributions of the collective and politically engaged action of teachers to overcome distortions, discriminations and the restriction of the right to a better quality Education in the Youth and Adult Education Centers of Ceará? What is the context, the limits and the possibilities of this action? The political engagement of these teachers in the struggle in defense of these Centers can be considered as a Pedagogy: the Guerrilla Pedagogy? The objective of this study was to analyze the contributions of collective and politically engaged teachers and guerrilla pedagogy, as ways of overcoming distortions, discrimination and the restriction of the right to better quality education in the Youth and Adult Education Centers of Ceará, period from March 2014 to December 2017. It was a qualitative study, whose strategic for its accomplishment was the case study. The dialectic was used as the method of analysis, which led the research to show the latent constituents of the reality of the collective action of the YAEC teachers. Through the process of saturation of determinations, it was possible for the researcher to come into contact with the evidences and with the empiricism of the object, bringing to the fore the non visible elements of the reality under study. The instruments used to apprehend the studied reality were the participant observation adapted from the ethnographic method, the bibliographic and documentary analysis and the focal group. Theoretically the work is anchored in the works of Apple (2002, 2006), Ball (2011), Bogdan (1984), Di Pierro (2008, 2013), Franco (2010), Giroux (1986, 2000), Imbernón (2010, 2016), Lüdke and André (2013), MacLarem (1997), Paiva (2003), Paulo Neto (2008), among others. As a conclusion, the research analyzed that the action of the YAEC teachers' collective, was presented as something of extreme importance for the functioning and permanence of these Centers. The arguments, data, and other records contained in this thesis are reflections of the tradition of struggle of these teachers, which comes along a long walk, contributing for these schools to become school spaces that enable their students to (re) their self-esteem, schooling and, as a main result, their citizenship. This continuous action has shown, during the existence of the teachers' collective research, the fragilities of these schools regarding the operational and pedagogical aspects, repeatedly discussed in the set of documents that served as basis for

this research. These documents were and continue to be produced during the process of teacher struggle, at each moment of challenge launched to these schools, above all, by the Education Department of Ceará. However, despite the work of resistance, the struggle strategy of these teachers, which I am calling a "guerrilla pedagogy", has demonstrated the importance of the collective action of these professionals, in order to qualify the school supply of EJA in the Education Centers of Youth and Adults of the State of Ceará.

Keywords: Youth and adult education. Center for youth and adult education. Pedagogy of guerrilla. Collective of teachers. Ceará.

RESUMÉ

Cette thèse de doctorat s'insère dans le cadre des études sur l'Éducation des Jeunes et des Adultes. Il s'agit d'une recherche sur l'action d'un collectif d'enseignants en faveur de l'Éducation des Jeunes et des Adultes. Les principales questions de la recherche étaient les suivantes: quelles sont les contributions de l'action collective et engagée des enseignants pour surmonter les distorsions, les discriminations et la restriction du droit à une éducation de meilleure qualité dans les Centres d'Éducation des Jeunes et des Adultes de Ceará? Quel est le contexte, les limites et les possibilités de cette action? L'engagement politique de ces enseignants dans la défense de ces centres peut être considéré comme une Pédagogie: la Pédagogie de la Guérilla? L'objectif de cette étude était d'analyser les contributions d'enseignants collectifs et politiquement engagés et la pédagogie de la guérilla, en tant que moyens de surmonter les distorsions, la discrimination et la restriction du droit à une éducation de meilleure qualité dans les Centres d'Éducation des Jeunes et des Adultes de Ceará, de mars 2014 à décembre 2017. Il a été constitué dans une étude d'approche qualitative, dont la stratégie pour sa réalisation a été l'étude de cas. La dialectique a été utilisée comme méthode d'analyse, ce qui a amené la recherche à montrer aux constituants latents la réalité de l'action collective des enseignants des CEJA. Grâce au processus de saturation des déterminations, le chercheur a pu entrer en contact avec les évidences et avec l'empirisme de l'objet, en mettant en évidence les éléments non visibles de la réalité étudiée. Les instruments utilisés pour appréhender la réalité étudiée étaient l'observation participante adaptée de la méthode ethnographique, l'analyse bibliographique et documentaire et le groupe focal. Théoriquement, le travail est ancré dans les œuvres de Apple (2002, 2006), Ball (2011), Bogdan (1984), Di Pierro (2008, 2013), Franco (2010), Giroux (1986, 2000), Imbernón (2010, 2016), Lüdke et André (2013), MacLarem (1997), Paiva (2003), Paulo Neto (2008), entre autres. En conclusion, la recherche a analysé que l'action du collectif d'enseignants des CEJA était présentée comme extrêmement importante pour le fonctionnement et la permanence de ces centres. Les arguments, les données et d'autres documents contenus dans cette thèse sont le reflet de la tradition de lutte de ces enseignants, qui s'accompagne d'une longue marche, contribuant à faire de ces écoles des espaces scolaires permettant aux élèves la (re)conquête de leur estime de soi, leur scolarisation et, par conséquent, leur citoyenneté. Cette action continue a montré, lors de l'existence de la recherche collective des enseignants, les fragilités de ces écoles en ce

qui concerne les aspects opérationnels et pédagogiques, évoquées à maintes reprises dans l'ensemble des documents qui ont servi de base à cette recherche. Ces documents ont été et continuent d'être produits au cours du processus de lutte des enseignants, et à chaque moment de défi lancé à ces écoles, surtout par le Département de l'Éducation du Ceará. Cependant, malgré le travail de résistance, la stratégie de lutte de ces enseignants, que je qualifie de "pédagogie de guérilla", a démontré l'importance de l'action collective de ces professionnels pour qualifier l'offre scolaire d'EJA dans les centres de formation. des jeunes et des adultes de l'État de Ceará.

Mots-clés: Éducation des jeunes et des adultes. Centre pour l'éducation des jeunes et des adultes. Pédagogie de la guérilla. Collectif de professeurs. Ceará.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	- Comparação entre o tempo no magistério e o tempo no magistério nos CEJA dos professores pesquisados	51
Gráfico 2	- Projeção comparativa da média de certificações por modalidade de ensino no Estado do Ceará – 2014 a 2016	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Professores membros do Coletivo de Professores dos CEJA – formação, tempo no magistério e nos Centros	49
Quadro 2	- Síntese do perfil dos professores e tempo médio de atuação nos CEJA	50
Quadro 3	- Relação dos documentos analisados na pesquisa	57
Quadro 4	- Categorias da pesquisa	58
Quadro 5	- Quantidade de analfabetos no Brasil de 1872 a 1980 e o percentual na população brasileira	101
Quadro 6	- Modelo Andragógico de Educação	150
Quadro 7	- Divisão Institucional SEDUC-CE	155
Quadro 8	- Distribuição das CREDES no Estado do Ceará	156
Quadro 9	- Educação de Jovens e Adultos – Ações e Programas	158
Quadro 10	- Legislação Educacional – Secretaria da Educação do Ceará	161
Quadro 11	- CEJA do Ceará	163
Quadro 12	- Lotação de professores até o ano de 2014	176
Quadro 13	- Recursos aplicados na educação estadual do Ceará – 2014 a 2016 ..	190
Quadro 14	- Quantitativo de escolas do Estado do Ceará segundo diferentes mediações pedagógicas	190
Quadro 15	- Percentual dos recursos aplicados por mediação pedagógica – 2014 a 2016	190
Quadro 16	- Total de certificações dos CEJA – 2014 a 2016	192
Quadro 17	- Número de concluintes na educação básica no Ceará segundo o tipo de mediação pedagógica	193
Quadro 18	- Relação entre o quantitativo de certificações e o número de escolas segundo as diferentes mediações 2014-2016	195
Quadro 19	- Comparativo das certificações totais entre 3 escolas de cada modalidade	196

Quadro 20	- Maiores CEJA do interior do Estado em número de certificações ...	197
Quadro 21	- Certificações dos CEJA divididas por faixas	197
Quadro 22	- Matrículas da EJA no Estado do Ceará	199

LISTA DE SIGLAS

APEOC	Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CECIA	Célula de Educação Continuada, Inclusão e Acessibilidade
CECIERJ	Fundação Centro de Ciência e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CECIQ	Célula de Educação do Campo, Indígena e Quilombola
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEGDA	Célula de Gestão de Dados e Avaliação
CEORC	Célula de Elaboração e Acompanhamento Orçamentário
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAVE	Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COPEDE	Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais
CPC	Centros Populares de Cultura
CREACE	Célula de Promoção de Formação e do Atendimento Especial
CREAL	Consejo de Eucación de Adultos de América Latina y Caribe
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y Caribe

CVTS	Formação Profissional Contínua
DEaD	Diretoria de Educação a Distância
DOE	Diário Oficial do Estado do Ceará
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EaD	Educação a Distância
EEPP	Escolas de Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FEE	Fórum Estadual de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPR	Gestão por Resultados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFT EU	Inquérito às Forças de Trabalho da UE
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPV	Medida Provisória de Conversão

OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização de Estados Ibero-Americanos
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLV	Projeto de Lei de Conversão
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático - EJA
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SASP	Serviço de Assessoramento Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFAZ	Secretaria da Fazenda do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SEPLAG	Secretaria do Planejamento do Estado do Ceará
UE	União Europeia
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	OS CAMINHOS TRILHADOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	41
2.1	Delineamento da abordagem e a estratégia da pesquisa	41
2.2	O método de pesquisa	44
2.3	A relação do objeto de pesquisa e seus atores	46
2.4	Procedimentos para obtenção dos dados de pesquisa	52
2.4.1	A observação participante no coletivo de professores dos CEJA	52
2.4.2	A análise documental	54
2.4.3	Grupo focal	55
2.5	Categorização e análise das informações	57
3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAÇOS DE SUA HISTÓRIA NOS EUA E NA EUROPA	60
3.1	O processo de intervenção externa na Educação de Jovens e Adultos no Brasil	73
4	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: INTENCIONALIDADE GOVERNAMENTAL E NEGLIGÊNCIA	81
5	A OUTRA FACE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NEM TUDO FOI NEGLIGENCIADO	110
6	A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO E ESPAÇO DE DISPUTAS: EM EVIDÊNCIA O PROFESSOR	127
7	A AÇÃO COLETIVA DOCENTE NA LUTA PELA DEFESA DO DIREITO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	155
7.1	A estrutura governamental do Estado do Ceará e o lugar que nela ocupam os CEJA	156
7.2	Da fotografia para uma radiografia: a Pedagogia de Guerrilha como marco de luta em defesa da Educação de Jovens e Adultos nos CEJA	168
7.3	A pedagogia de guerrilha: uma ação propositiva em constante construção	201

7.3.1	Categorias estruturantes	202
7.3.2	Valorização docente	224
8	CONCLUSÃO	232
	REFERÊNCIAS	243

1 INTRODUÇÃO

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na reflexão.”

Paulo Freire

Esta tese trata de uma pesquisa realizada sobre um coletivo de professores que atua desde 2009 em defesa da Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, por meio de ações políticas e pedagógicas. Essas escolas são unidades especializadas no atendimento aos educandos da modalidade de EJA e compõem a rede pública de ensino do Estado do Ceará. O coletivo tem como foco a luta pela continuidade da garantia do acesso a estes Centros por parte daquelas pessoas que, por diversos motivos, não puderam concluir a Educação básica.

Além disso, prima por melhores condições de permanência dos educandos nesses Centros, por uma formação docente de melhor qualidade assentada nos pressupostos teóricos e metodológicos da EJA, bem como se utilizar de princípios andragógicos¹ para lidar com o educando na condição de Jovem e Adulto. A luta desses professores diz respeito à disponibilidade de melhores materiais didáticos, de estrutura física e rotinas de funcionamento dessas escolas, cuja tônica está calcada na flexibilização de horários e no atendimento semipresencial individualizado por disciplina e de maneira ininterrupta.

Esta luta tem sido levada adiante por meio do que denominei de uma “Pedagogia de Guerrilha”, termo cunhado durante a escrita desta tese e que está fundamentado na ação coletiva em busca da autonomia docente. Embasada em uma práxis² cuja tônica é a dialogicidade³ e a reflexão, a atuação dos professores tem como construtos condutores a mobilização de resistência contra o cerceamento do direito a Educação, ao mesmo tempo em que nutre de maneira constante a esperança da conquista da cidadania do Jovem e do Adulto por meio de um processo de escolarização acolhedor, permanente e de qualidade.

Do ponto de vista prático, o termo consiste na prontidão dos membros do coletivo pesquisado em tratar das questões pedagógicas, de funcionamento e organização

¹ Neste trabalho o conceito de andragogia está centrado na obra de Knowles (2009), que a conceitua como a arte ou ciência que orientam a aprendizagem da pessoa adulta.

² Segundo Gadotti (1995), o termo se refere ao aspecto político do ato pedagógico por meio da ação e reflexão dos sujeitos que se engajam e se comprometem com a transformação social por meio da Educação.

³ Expressa uma das principais categorias fundantes da teoria freireana, que, na prática, se expressa de maneira constante pelas diferentes formas de se estabelecer o diálogo como fio condutor para se negar o autoritarismo de uma Educação tradicional, centrada no professor. Com ela se estabelece a comunhão entre os seres cognoscentes, em busca de uma prática docente libertadora. (MENEZES e SANTIAGO, 2014)

desses Centros, respondendo às demandas impostas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, por meio de um intenso e constante trabalho de argumentação, tanto escrita quanto discursiva em reuniões com o Secretário responsável pela pasta da Educação e demais profissionais responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica dos CEJA. Como resultado desse processo o grupo reuniu ao longo de sua existência uma significativa produção de textos que tratam das rotinas administrativas e operacionais destes Centros, mas, principalmente, um arcabouço teórico com proposições concretas no campo pedagógico, discutindo questões como o currículo e os conteúdos a serem trabalhados por estas escolas, a avaliação educacional, os materiais didáticos, entre outros aspectos.

Todo trabalho científico que tem a Educação como tema é sempre de grande responsabilidade e traz consigo considerável nível de complexidade, uma vez que, sendo resultado da interseção ou disjunção de diversos processos históricos, nunca pode ser compreendida a partir de um único ponto de partida, nem como resultado acabado da realidade atual. Ela é sempre um conjunto de opções realizadas em um passado próximo ou mesmo distante, reorganizada e intensamente afetada pela mutabilidade das inúmeras e diversas condições sociais em um país.

Em pleno século XXI é possível afirmar que a humanidade, de uma forma geral, ainda enfrenta sérios problemas para se educar, inclusive, na escola. Segundo a UNESCO (2017), em seu Relatório de Monitoramento Global da Educação, ainda pode ser contabilizado um número de 264 milhões de crianças em todo o mundo que não participam da educação escola. Em contrapartida, o mesmo relatório afirma que a Educação é uma responsabilidade partilhada e que os governos, escolas e professores devem atuar com liderança em relação aos educandos, pais ou responsáveis, para que se possa atingir globalmente a sustentabilidade do progresso da humanidade. Esse tipo de argumento carrega consigo um discurso bastante desgastado e, por que não dizer, reiteradamente utilizado para justificar a inescrupulosa ação das nações ricas, que também tem problemas para educar suas populações, sobre aquelas mais pobres, nações estas que assumem os maiores prejuízos quando o assunto são os altos níveis de analfabetismo, abandono sistêmico da escola e da renitente existência de uma Educação de Jovens e Adultos.

Desde a segunda metade do século XX a Educação vem passando por transformações. Decorrente de políticas educacionais gestadas nas nações ricas, os processos de ensino deixaram de priorizar a aprendizagem para objetivar, com maior ênfase, a produção e o gerenciamento de resultados. O estabelecimento de métricas e

padronizações tanto na forma de ensinar quanto de avaliar foram sendo continuamente exigidas nos países mais pobres, como contrapartida para obtenção de financiamentos via Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros organismos.

Esse movimento tem por objetivo assegurar acordos bilaterais, quase sempre com vantagens unilaterais para as nações de comando global como Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra. Nesta relação, os países mais pobres, como a maior parte daqueles localizados no continente africano e sul-americano, quase sempre são obrigados a privatizarem suas empresas estatais de grande potencial econômico ou seus recursos naturais por preços muito abaixo daqueles que são praticados pelo mercado, reorganizando e tornando cada vez mais eficientes as relações coloniais de intervenções econômicas, políticas e culturais (GORENDER, 1997).

Nesse contexto, a escola se torna um importante meio de transmissão de conhecimento, de interpretação do mundo e, sobretudo, de valorização das culturas produzidas nos países de maior poder econômico. Estas são massificadas como modelos ideais de vida, insistentemente repassados pelos sistemas educacionais, mas, também, pela mídia, pela produção cinematográfica, pela música, enfim, por qualquer meio que permita (des)educar as pessoas, em um amplo processo de uniformização de aquisição do conhecimento.

É necessário chamar a atenção de que são esses mesmos modelos que dão sustentação a manutenção de populações com níveis diferenciados de êxito na Educação escolar, níveis estes que variam exageradamente entre os países. Segundo a UNESCO (2017), 758 milhões de adultos possuem baixa alfabetização, dos quais, 115 milhões estão na faixa etária de 15 a 24 anos. Essa diferenciação implica, em última análise, na manutenção de um grande contingente humano alijado dos processos educativos escolares, produzindo resultados negativos que são continuamente contabilizados pelas nações historicamente dominadas, sobretudo, após o pleno desenvolvimento do capitalismo financista.

Esta realidade, que muitas vezes se pauta em uma relação histórica de dominação, cujas peças e regras mudam de nome ao longo dos anos, mas não o jogo, é que a Educação se apresenta muitas vezes como um *continuum* de proposições vazias e deslocadas da realidade de vida dos educandos. Esse mesmo contexto produz a EJA como a reunião de pessoas com inúmeras fragilidades sociais, cujos percursos escolares se apresentam comprometidos em termos de tempo de permanência na escola, na qualidade

dos processos formativos dos quais participam, interferindo diretamente na construção de sua cidadania.

Todavia, para poder falar melhor da ação docente na EJA, cujo foco central é o coletivo de professores mencionado⁴, julgo necessário discorrer sobre esta modalidade de ensino em uma escala mais ampliada. Segundo a UNESCO (2016), em seu Terceiro Relatório de Aprendizagem de Educação de Adultos, dos 139 países pesquisados para a construção do Relatório, somente 39 afirmaram que tiveram melhoras em seus índices educacionais em 2015. Do total de países contemplados, 85% afirmaram que ainda centram esforços consideráveis no trabalho de alfabetização e na formação de habilidades básicas como prioridade em seus programas educacionais.

Esses dados talvez pudessem ser justificados no início do século XX, uma vez que educar a todos e em todos os países consistia um fenômeno improvável e de difícil realização. Assim, é preciso refletir sobre essa situação que, invariavelmente, nos remete a buscar o entendimento sobre os elementos que deram condições para a formação desta realidade, sobretudo, aqueles que de maneira mais persistente revelam que, por trás do elevado número de pessoas analfabetas ou com baixos níveis de formação básica em todo o mundo, existe uma dinâmica excludente que atravessa nossa história e pouca no século XXI como problemas ainda insolúveis.

Nesta pesquisa, a Educação de Adultos é observada em duas escalas principais: a primeira em um panorama mais abrangente, tecendo uma breve análise sobre como ela ocorre nos Estados Unidos - EUA, na Europa, mais particularmente nos países da União Europeia, e, posteriormente, na América Latina e Caribe e no Brasil. Isso se justifica pelo fato de que os dois primeiros consistem em áreas de maior influência sobre a Educação mundial, mais precisamente no mundo ocidental, e, no caso brasileiro, decisivos para a formação desta modalidade de ensino; os dois últimos grupos de países estão relacionados às similitudes no processo de formação histórica da EJA em nível subcontinental, resguardando características que ao mesmo tempo identificam e diferem o Brasil do restante dos países latino-americanos, inclusive, e principalmente, no campo da Educação.

Em nosso país, essas aproximações e distanciamentos estão expressos em equivocadas decisões tomadas pelo Governo Federal brasileiro via Ministério da Educação

⁴ Coletivo de professores dos CEJA's – grupo de professores representado nesta tese por quinze professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. Trata-se de uma parcela de um grupo maior que vem desde o ano de 2009 intervindo no contexto escolar, bem como junto a Secretaria da Educação do Estado, no sentido de lutar conjuntamente em favor da EJA ofertada nestes Centros. Esse mesmo grupo é o objeto de Estudo desta tese.

– MEC (2016 – 2018). Integram o rol dessas medidas a Reforma do Ensino Médio, que teve sua origem na Medida Provisória do Novo Ensino Médio – MPV 746/2016. Aprovada na Câmara dos Deputados (2016), ela foi remetida à apreciação do Senado Federal. Devido o acolhimento total ou parcial de 148 das 568 emendas propostas ao texto enviado pela Câmara Federal, a respectiva MPV foi aprovada sob a forma de Projeto de Lei de Conversão – PLV 34/2016.

Transformada na Lei Ordinária 13.415/2017⁵, seu texto produziu mudanças e impactos negativos no funcionamento do ensino médio brasileiro, uma vez que grande parte das propostas resultarão a médio e longo prazo em um empobrecimento na formação básica no ensino médio brasileiro, sobretudo, por reafirmar de maneira explícita uma dos maiores problemas de nossa Educação, separando os jovens entre aqueles que acessarão uma formação de caráter mais intelectual, portanto, os jovens com melhores condições de vida e o ensino técnico profissional para aqueles mais pobres.

A essência do pensamento mobilizador dessas mudanças adveio do próprio gabinete da Presidência da República, cujas escolhas, após a destituição da Presidenta Dilma Vana Rousseff em 31 de agosto de 2016, apresentaram o teor das novas políticas sociais no Brasil. Ainda como dirigente interino do país, o presidente Michel Temer (2016 – 2018) empossou no cargo de Ministro da Educação José Mendonça Filho, Deputado Federal por Pernambuco e ex-Governador daquele estado. Para BRASIL (2016), o presidente e o ministro tiveram como ato inaugural na seara educacional a exoneração de doze conselheiros do Conselho Nacional de Educação – CNE, cujo objetivo principal foi o de eliminar qualquer resquício de tradição político-educacional do governo anterior, abrindo caminho para o novo conjunto de proposições engendrados pela MPV 746/2016.

No âmbito do MEC, a nova equipe seria chefiada pela Secretária Executiva Maria Helena Guimarães de Castro, ex-Presidenta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP no governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002. Sua participação no governo foi decisiva para implantação de uma política educacional centralizadora. Durham (1999) afirma que,

⁵ Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso em 10 de maio de 2018.

naquele momento, as políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso impuseram mudanças de grande abrangência no arcabouço normativo da educação escolar brasileira, como no caso dos currículos e em seus conteúdos, bem como, na gestão da educação básica. A Secretária Executiva tratou de acolher e consolidar os mecanismos de avaliação em larga escala, pautando nossa educação pela produção de resultados, muito mais do que estar assentada nas diversas aprendizagens que os educandos devem desenvolver ao longo de sua escolarização básica. A reentrada de Maria Helena Guimarães de Castro na cúpula gestora do MEC no governo pós-impeachment foi mais um passo para a implantação das novas reformas empreendidas na Educação básica no Brasil.

O Presidente Michel Temer, em entrevista concedida ao programa Roda Viva⁶ da TV Cultura em 11 de novembro de 2016, afirmou que a reforma apresentada consistia em um retorno a um passado útil, que resgatará os tempos áureos de nossa educação, onde se fazia a distinção entre aquilo que ele chamou de uma formação clássica, voltada para a área das ciências humanas, e o que se chamava de científico. Uma análise mais minuciosa dos meandros percorridos pela proposta de reforma para o novo ensino médio nos mostra que esse retorno é mais um equívoco em termos de políticas educacionais. Isso porque a proposta de reformar o ensino médio nasceu de uma medida provisória, portanto, um ato unipessoal do Presidente da República que possui força de lei, retirando do Poder Legislativo e, por extensão, da sociedade brasileira, a possibilidade de discutir os termos da Reforma. Um debate mais amplo neste sentido, além de um direito de toda a sociedade, seria o melhor caminho para que, ao final, uma reforma mais democrática e com maior nível de representatividade desse ao texto a legitimidade necessária a uma mudança de tamanha importância.

Segundo BRASIL (2017), o Governo Federal preferiu explicar a opção em promover a reforma por meio de uma medida provisória atendo-se ao aspecto técnico, afirmando que sua utilização seguiu rigorosamente as exigências previstas na Constituição Federal de 1988. Arguiu, ainda, a urgência para tratar desse tema devido à trágica situação vivida pelo ensino médio brasileiro, demonstrada pelos baixos índices educacionais, atestados pelos péssimos resultados das avaliações nacionais e internacionais. Entre as principais determinações, a reforma criou uma política de fomento à implantação de escolas com funcionamento em tempo integral, a ampliação progressiva de uma carga

⁶ Programa Roda Viva – TV Cultura – 11 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=szaxsMK7kCY>. Acesso em 10 de maio de 2018.

horária anual para um teto de 1.400 horas. Além disso, propôs a criação do que foi chamado de “itinerários formativos distintos”. Após um ano e meio de estudos comuns, o educando poderia optar por aprofundar seus estudos em uma das seguintes áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou então, optar por uma formação técnico-profissional.

Partindo do pressuposto de que a proposta seria uma enorme vantagem para os educados do ensino médio em todo Brasil, o governo federal pautou seu discurso em favor da reforma combatendo os mais variados movimentos e opiniões contrários à proposta de mudança. Dados de BRASIL (2016) indicam que o MEC se utilizou de um conjunto de opiniões favoráveis às suas posições através de veículos de comunicações, quase sempre baseados em opiniões de cunho jornalístico. Contrário ao que se esperava de um Ministério da Educação, os argumentos apresentados não primaram pelo debate, pela oportunidade de se trabalhar com visões antagônicas em resguardo à busca de um consenso mais plural em torno da proposta de reforma, e, sobretudo, o governo não ouviu a voz da academia.

O documento pesquisado traz opiniões publicadas no jornal Folha de São Paulo, na Revista Veja, no jornal Valor Econômico ou em blogs como de Azevedo (2017)⁷ que afirmou: “As notas do ENEM provam que se opor a MP do ensino médio é safadeza de esquerda”, entre outros posicionamentos de cunho ideológico. A maioria desses veículos de comunicação possui uma linha editorial distante dos clamores públicos, cuja tônica de comunicação se assenta muito próximo aos interesses do governo de Michel Temer, propositor da reforma, e seus aliados.

O posicionamento de pesquisadores em Educação, muitos deles contrários à MPV 746, não aparecem na página do MEC. Frigotto (2010), uma das vozes mais ativa e contrária à proposta de reforma, contestou a ilegitimidade do governo proponente das mudanças, que chegou ao poder por um golpe jurídico, parlamentar e midiático, amparado pelos veículos de comunicação que deram a necessária sustentabilidade as equivocadas mudanças para o ensino médio brasileiro. O autor afirmou que a reforma liquida a conquista histórica do ensino médio como educação básica universal para jovens e adultos, dos quais, 85% são frequentadores da escola pública. Colocando-se de forma contundente, ele afirma que a nova reforma do ensino médio foi proposta por analfabetos sociais, que, por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, não conseguem entender o

⁷ Blog Reinaldo Azevedo: Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/as-notas-do-enem-provam-que-se-opor-a-mp-do-ensino-medio-e-safadeza-de-esquerda/>. Acesso em 14 de maio de 2018.

verdadeiro significado da educação básica para uma população como a brasileira, ou, o que é pior, se entendem, não a querem para todos. Assevera, ainda, que esses mesmos intelectuais são coautores das cartilhas para Educação impostas ao mundo pobre pelo Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, ente outros, cujo compromisso principal não é o direito a educação universalizada para todos.

Outra posição contrária à reforma do ensino médio veio por intermédio de uma publicação do Fórum Nacional de Educação – UNICAMP (2016), levantando suspeição sobre a adequação do processo de implantação de mudanças tão importantes para a Educação via Medida Provisória, coadunando-se, desta forma, com o exposto acerca dessa questão anteriormente. Por outro lado, levanta um grave problema decorrente dessa opção ao afirmar que o poder executivo encerrou unilateralmente o debate que vinha sendo realizado no campo educacional pela sociedade civil e pelo próprio Congresso Nacional sobre a necessidade de imprimir mudanças no ensino médio brasileiro. Segundo o Fórum, a forma impositiva e açodada com que a reforma foi proposta, contraria o discurso governamental de amplo debate com a sociedade e compromete, de forma contundente, a possibilidade de êxito na implantação e consolidação de mudanças tão importantes no contexto da Educação do país.

BRASIL (2018), em contraposição a distorcida oferta de formação profissional encerrada pela reforma do ensino médio, propôs ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, um conjunto de diretrizes indutoras no sentido de qualificar os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT.

A proposta para a rede federal está assentada em um conjunto de objetivos que opera segundo uma lógica diferente daquela proposta pela reforma do ensino médio. É o que pode ser entendido na diretriz de número cinco, que diz ser necessário “Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral (BRASIL, 2018, p. 15).

É importante dizer que não se trata de simplesmente de discutir a supressão ou a hipertrofia curricular, pois a discussão principal não está no aspecto quantitativo, como evidenciou a reforma do ensino médio. Trata-se de abrir caminho para discutir possibilidades de conferir aos cursos de formação profissional uma maior interlocução

entre o conhecimento, o comportamento humano, a cultura, mediados que são por recursos didático-pedagógicos capazes de articularem em simultaneidade o ensino, a pesquisa e a extensão. Portanto, uma visão que vai de encontro ao proposto pelo MEC para o “novo” ensino médio brasileiro.

As argumentações acima objetam de diversas formas o modelo reformista do ensino médio brasileiro, ajudando a todos que questionam a viabilidade do ensino médio ocorrer segundo o que o governo chamou de itinerários formativos. A afirmação de que os educandos no ensino médio poderão fazer suas próprias escolhas e seguir os caminhos que melhor lhe convier nas áreas do conhecimento não será possível. Isso porque o governo federal deixou de dizer que no momento em que ele transfere para os Estados a possibilidade de ofertar este ou aquele itinerário, os educandos ficarão reféns daquilo que os governos estaduais ofertarão. Como todas essas decisões esbarram em problemas de investimento e recursos financeiros de manutenção, alguns Estados optarão por ofertar o mínimo possível, enxugando ao máximo seu catálogo de cursos, o que, em situação final, significará aos educandos a obrigatoriedade em ter que escolher o que de fato existe e não aquilo que gostariam de estudar.

Além dos problemas até aqui pontuados com relação à reforma do ensino médio, outra importante questão que se levanta em meio a essa discussão diz respeito ao amplo discurso de redução da quantidade de conteúdos que os educandos no ensino médio devem estudar. Existe uma ala do governo que advoga ser exorbitante a quantidade de assuntos que os educandos devem estudar, sendo necessária uma redução expressiva dos mesmos. Para BRASIL (2018), a saída para o problema foi a proposição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que constituirá em um tronco unificado de conteúdos os quais os jovens no ensino médio deverão cursar por dezoito meses, para, só depois, optarem por um dos itinerários formativos ofertado em seu Estado de domicílio. Sob o pretexto de conferir maior autonomia aos sistemas de ensino, com melhor definição das áreas do conhecimento, competências e habilidades, esta base comum será implantada nas escolas de ensino médio de forma gradativa.

Em uma primeira leitura, essa proposta parece atender de maneira muito inteligente a tradição do senso comum em afirmar que nossos jovens estudam assuntos completamente desnecessários nas escolas de ensino médio no Brasil. Sem querer me aprofundar no mérito dessa questão, há de fato uma extensa lista de conteúdos contemplados pelo conhecimento disciplinar e que compõem o currículo escolar brasileiro.

Entretanto, a crítica que se faz à proposição de uma base curricular unificada imposta nestas condições pela reforma do ensino médio e agora com a BNCC, está no fato de que esse importante passo não foi estudado e discutido com a amplitude que a questão requer pelos diversos segmentos da sociedade que tratam da Educação, como as universidades, os institutos federais, as escolas, os fóruns de Educação, instituições políticas, bem como, pela sociedade de uma forma geral, para, só depois, concretizar esta ação.

É de suma importância advertir que, da forma que está sendo executada, essas mudanças diminuem os conteúdos que devem ser estudados pelos jovens no ensino médio, muito mais pelo aspecto quantitativo do que qualitativo. Não é de agora que se discute sob a ótica da quantidade os conteúdos a serem estudados na educação básica brasileira. Essa discussão possui eco, inclusive, na produção científica, como é abordada em Palazzo, Pimentel e Gomes (2014) e outros. Todavia, a proposta da reforma não contempla questões cruciais, como a deficiência nos processos de leitura e escrita, na interpretação de textos, no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático apresentado pelas crianças, jovens e adultos que estão na escola, desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Quando este é o assunto, ponderações ainda mais complexas, como aquelas apresentadas por Mesquita e Lelis (2015) chamam atenção para o recorrente distanciamento entre os objetivos do ensino nas escolas e suas propostas curriculares, entre as muitas ambiguidades apresentadas pelas políticas educacionais brasileiras e suas respectivas omissões, sem falar nos problemas sociais que concorrem com a vida nas escolas e afligem os educandos, como a pobreza extrema, a violência disseminada e a necessidade de abandonar de maneira precoce a escola para trabalhar.

Vê-se que não se trata apenas de diminuir os conteúdos. Da maneira como o processo está sendo conduzido, essa diminuição se apresenta muito mais como um processo de empobrecimento, cumprindo, desta forma, a estratégica redução nos assuntos a serem estudados. Por outro lado, a supressão de conteúdos e disciplinas inteiras como é o caso de filosofia e sociologia, no entendimento dos técnicos por ela responsáveis, contribuirão para uma possível elevação dos índices educacionais apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008), que por sua vez irão melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁸, uma vez que a tendência é replicar o modelo de funcionamento educacional já compreendido no ensino

⁸ Ministério da Educação - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

fundamental, onde se tem priorizado com exclusividade superlativa o conhecimento matemático e em língua portuguesa. Isso torna as coisas mais fáceis para o governo federal, que necessita fabricar esses índices de forma positiva.

Ao invés de ir à raiz do problema e proporcionar uma mudança na base e na estrutura de funcionamento da escola, desenvolvendo em todos os níveis de ensino a leitura, a interpretação de textos, o letramento matemático como um melhor caminho para proporcionar maior multiplicidade de investigação das demais áreas do conhecimento, o poder executivo muda o ensino médio à revelia dessas questões. Tratam-se, antes de tudo, de questões historicamente complexas, renitentes e que se constituem como as verdadeiras causadoras do que se pode denominar de derrota da Educação pública, na medida em que não se consegue eliminar o analfabetismo, ao mesmo tempo em que produz maus leitores e escritores, os analfabetos funcionais.

Naquilo que está mais relacionado à Educação de Jovens e Adultos, a proposta de mudanças para o ensino médio no Brasil se apresenta em um quadro ainda mais grave. Mais uma vez ficou nítida a postura omissiva do Estado ao tratar deste segmento educacional. Ainda que a Resolução CNE/CP n° 02, de 22 de dezembro de 2017 estabeleça em seu Capítulo I - Das Disposições Gerais, o caráter normativo da BNCC em definir o conjunto orgânico e progressivo do que é comum e essencial às aprendizagens no âmbito da Educação básica em nosso país, reiterando o direito das Crianças, dos Jovens e dos Adultos a escolarização, não ficou claro como isso deverá ser realizado e nem previsto o percurso prático para a efetivação dessas mudanças.

O termo omissivo se apresenta apropriado quando se analisa o que representa a reforma do ensino médio para a EJA. Esta modalidade de ensino não foi contemplada com a devida amplitude, o que certamente provocará um retrocesso nas políticas educacionais deste segmento. Na Resolução CNE/CP n° 02, de 22 de dezembro de 2017, a palavra Adulto aparece quatro vezes: a primeira nas disposições gerais, o que lhe confere um caráter mais genérico, inespecífico; as outras três ocorrências do termo se encontram no Capítulo IV, na seção que trata da Educação Infantil.

Outra importante característica está no fato do documento estabelecer como direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as Crianças, entre outros, os objetivos de conviver, de brincar, de participar de momentos interativos com outras Crianças e com os Adultos, utilizando-se para isso as diferentes linguagens, ampliando suas produções culturais, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, cognitivas, além de

proporcionar-lhes participação no cotidiano escolar com maior nível de representatividade, inclusive, no âmbito da gestão. O documento não apresentou o mesmo cuidado e formalidade ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, não destinando uma seção exclusiva para este público. Esta lacuna trará para a modalidade consequências graves, tornando ainda mais precário o ensino destinado a esse público.

Para uma considerável parcela daqueles que atuam na Educação, inclusive, os educandos, a reforma do ensino médio e a formulação e implantação da BNCC ocupam o campo da retórica. Isso ficou comprovado pelas diversas ações contra a reforma do ensino médio, traduzidas por uma série de manifestações de rua e ocupações em escolas e universidades públicas de todo o país, como no caso dos Estados do Paraná⁹, do Amazonas¹⁰, do Ceará, além de outras unidades da federação. No caso do Ceará, além de escolas como a Escola de Ensino Médio – E.E.M Adauto Bezerra, em Fortaleza, algumas faculdades da Universidade Federal do Ceará - UFC foram ocupados por educandos universitários e secundaristas, como as de Educação, História, Geografia e Psicologia. A ocupação contou, inclusive, com educandos dos diversos programas de pós-graduação desta Universidade, como no caso da Faculdade de Educação – FACED.

Como professor, pesquisador, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e militante em favor da Educação pública, participei ativamente desse processo, levando aos debates, sempre que possível, questionamentos relativos aos problemas que a reforma traria para a EJA. A FACED foi a única faculdade da UFC a impedir a realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como expressiva forma de protesto à reforma do ensino médio. O exame, que seria realizado nos dias 5 e 6 de novembro de 2016, foi transferido para os dias 3 e 4 de dezembro do mesmo ano devido ao processo de ocupação. Foi uma demonstração de extrema insatisfação às mudanças impostas e reflexo direto a postura antidemocrática do governo federal em lidar com a situação.

As ocupações, como ficou conhecido o movimento estudantil neste sentido, levantaram uma bandeira de protesto contra o falacioso discurso de debate com a sociedade acerca da proposição de reforma para o ensino médio, uma vez que os

⁹ El País – Secundaristas no Paraná ocupam 300 escolas e põem governador sob pressão. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/13/politica/1476391382_358234.html>. Acesso em 19 de maio de 2018.

¹⁰ Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. Reforma do Ensino Médio é rejeitada pela maioria em Audiência Pública. Disponível em: < <http://www.ale.am.gov.br/2017/04/19/reforma-do-ensino-medio-e-rejeitada-pela-maioria-em-audiencia-publica/>>. Acesso em 19 de maio de 2018.

interessados mais diretos, educandos e professores, não só ficaram à margem dos principais espaços de discussões sobre a reforma, como tiveram sua posição contrária ao governo deturpada. Em alguns casos, até mesmo criminalizadas.

O atual quadro de mudanças recupera na Educação brasileira uma série de situações que implicam em sérios problemas para a EJA. Não são situações novas, mas que agora estão alicerçadas no discurso que apela para os princípios da eficiência, da geração de resultados, da redução dos gastos com a Educação de Jovens e Adultos em detrimento de um foco maior na qualidade da escolarização infantil. Mais uma vez centramos força e energia para tratar das consequências e não das causas que historicamente produziram uma grande massa de pessoas adultas com sérios comprometimentos em seus processos de escolarização.

A reforma do ensino médio e a implantação da BNCC empobrecem a EJA por não respeitarem os processos de luta que deram origem a uma epistemologia própria a esta modalidade de ensino e que agora ocupa um espaço próprio nas ciências que tratam da Educação. Esta tese parte, portanto, dos processos formativos da EJA e que são atravessados por interferências externas, pelos desdobramentos da construção de uma Educação pública no Brasil e os seus reflexos mais concretos na rede pública de ensino do Estado do Ceará.

Assim, esta pesquisa tem sua origem na atuação de um grupo de professores em defesa da Educação de Jovens e Adultos. São profissionais do magistério que desempenham suas funções nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, escolas estaduais especializadas nesta modalidade de ensino no Estado do Ceará. Ao todo, são trinta e três escolas, das quais, nove estão localizados em Fortaleza, duas na região metropolitana de Fortaleza e vinte e duas em municípios do interior do Estado.

São escolas diferenciadas das demais escolas da rede pública estadual, uma vez que atendem apenas educandos a partir de quinze anos de idade até a faixa etária dos idosos, por meio do sistema semipresencial de ensino. Ao realizar suas matrículas, os educandos escolhem uma disciplina a seu critério e estudam em casa ou na própria escola, recorrendo ao sistema de orientação e avaliação individual, para dirimir dúvidas e prestar as avaliações internas que os habilitam a sua certificação em nível fundamental ou médio.

A composição inicial deste coletivo se deu a partir da necessidade de responder a uma série de demandas apresentadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, cujos reflexos eram de suma importância para o funcionamento das escolas em

questão. Professores de diferentes Centros se reuniram para discutir tais questões e tomar posicionamentos conjuntos sobre o horário de atendimento aos educandos, o cumprimento do planejamento individual e coletivo dos professores, as discussões em torno da formação docente, a escolha do livro didático, dentre outros assuntos.

Como professor da rede estadual de educação pública do Ceará e desde o ano de 2002 em efetivo exercício do magistério em um CEJA, tornei-me membro do coletivo pesquisado desde o ano do seu surgimento em 2009. Ao mesmo tempo em que a atuação coletiva docente se fez mais sólida e presente no contexto das discussões em defesa da EJA semipresencial no Estado, minha participação foi se direcionando para um estudo mais aprofundado dessa experiência de luta, o que se tornou ainda mais significativa após minha aprovação em 2014 no curso de doutoramento da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Do ponto de vista teórico, esta tese está assentada em autores que entendem a EJA como a demarcação de resistência contra os mais variados instrumentos de opressão e cerceamento do direito à Educação, uma contraposição às práticas de exclusão na história da Educação brasileira que levaram um grande contingente humano a se distanciar da escola. Nobre (2015) afirma que, segundo a lógica capitalista, a Educação escolar tem um caráter dual e conflitante, orbitando entre as imposições estabelecidas pelo poder dominante, centrado nas forças produtivas em consonância com o poder político vigente de um lado e sua essência dialética de outro, que faz com que esta, um componente do ordenamento social, não sirva apenas como meio para legitimar e produzir o pensamento dominante. Ela promulga, dentre muitas outras razões de existência, possibilidades variadas para o desenvolvimento intelectual e social do educando em direção a sua libertação quando prima pelo pensamento crítico, proporcionando-o a capacidade de perceber qual o seu lugar no mundo individual e no mundo social.

Por outro lado, Costa (2014) acredita que a EJA, como modalidade, deve ser compreendida à luz da construção histórica da Educação de forma mais ampla para que seja possível se perceber as mais diferentes práticas educativas que nela são desenvolvidas, uma vez que elas significam a efetivação de projetos distintos de homem e de sociedade, que se relacionam em constantes processos contraditórios, interferindo sobremaneira nos diversos resultados apresentados.

Carvalho (2006) nos chama atenção, entretanto, que os resultados dos diversos processos formativos propostos para a EJA não têm se efetivado em níveis satisfatórios,

uma vez que ainda são alarmantes os níveis de analfabetismo¹¹ em nosso país. Para a autora, não há como acelerar o processo de superação desse fenômeno tão negativo no contexto da população brasileira sem que haja investimento tanto na formação de professores quanto em metodologias de ensino adequadas às necessidades cognitivas e socioafetivas dos Jovens e dos Adultos. Estes se constituem em dois flancos importantes de luta e de reivindicação, fazendo com que recursos financeiros e de tempo utilizados sejam mais bem empregados na diminuição não só do analfabetismo, mas, também, em uma concreta diminuição da interrupção na escolarização dessas pessoas.

Neste sentido, a EJA deve ser reconhecida e levada adiante a partir do que Knowles, Holton III e Swanson (2009) evidenciaram sobre a maneira peculiar de aprender da pessoa adulta. Eles enfatizaram questões como a possibilidade do desenvolvimento de um maior nível de consciência acerca da necessidade de aprender, que por sua vez está intimamente interligada à relevância das experiências de vida que essas pessoas trazem consigo, o que inevitavelmente desemboca na questão de suas motivações e interesses de vida.

Entretanto, esses são aspectos subjacentes e complementares àqueles nucleares da EJA e que foram trabalhados com maior propriedade por Freire (1979) em suas “ideias força”. Mais importante do que se pautar nos aspectos cognitivos do Jovem e do Adulto e a eleição de prioridades em seus processos formativos, é fazer com estes percebam que toda ação educativa deve ser precedida da reflexão, levando o educando a uma tomada de consciência de sua condição de sujeito e não de objeto. Esse processo deve ocorrer integrado ao seu contexto de vida em uma via de mão dupla, fazendo do educando, ao mesmo tempo, produtor e produto de cultura. Desta forma, por meio do conhecimento historicamente acumulado, o homem deve construir-se capaz de intervir no mundo e transformá-lo conscientemente, libertando-se de toda forma de opressão.

Além desses aspectos teóricos e conceituais, o texto desta tese também está baseado nos referenciais legais da Educação brasileira, sobretudo, aqueles direcionados

¹¹ Apesar de citado de maneira genérica, o problema do analfabetismo é ainda mais segmentado, tendo seus processos de formação alicerçado em problemas de ordem social, sobretudo. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua de 2016 – PNAD Contínua de 2016, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 7,2%, ou seja, de 11,8 milhões de brasileiros sem saber ler ou escrever. Entretanto, esses níveis se alteram muito se observados segundo a distribuição populacional do país. No Nordeste brasileiro essa taxa é de 14,8%, enquanto que na região sul ela cai drasticamente para apenas 3,6%. Por outro lado, entre as pessoas pretas ou pardas a taxa média de analfabetismo foi de 9,9%, enquanto que entre as pessoas brancas era de apenas 4,2%. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

para a EJA, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (CARNEIRO, 2010), o Parecer CNE/CEB N° 11/2000, na Resolução CNE/CEB 01/2000, dentre outros de maior relevância.

Outro aspecto importante desta pesquisa diz respeito a dinâmico que envolveu o seu desenvolvimento. Realizada na cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará e envolve ações do coletivo de professores dos CEJA desde o seu nascimento, como maior ênfase ao recorte temporal compreendido entre março de 2014 a dezembro de 2017. Apesar de desenvolvida em Fortaleza, esta pesquisa recuperou construtos importantes fruto do trabalho cotidiano desses Centros em outros municípios do Ceará. Isso foi possível porque os CEJA constituem uma rede de escolas distribuídas pelo Estado, o que me permitiu acessar depoimentos, documentos e posicionamentos de colegas professores atuantes em outras cidades. Nesse contexto, a pesquisa teve como um de seus focos a reunião de informações decorrentes do trabalho dos professores de trinta e dois dos trinta e três Centros. Isso porque o trigésimo terceiro CEJA, que está localizado na cidade de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, teve o início de suas atividades em novembro de 2017, portanto, no período de finalização do recorte temporal desta pesquisa.

Entretanto, como não me seria possível pesquisar todos os professores dos trinta e dois Centros devido sua ampla distribuição geográfica e o quantitativo de profissionais, realizei a seleção de quinze professores com representatividade na histórica de luta deste coletivo, os quais sempre se fizeram presentes às reuniões na SEDUC, eventos científicos, encontros de reflexão e escrita dos posicionamentos coletivos, concretizados em uma expressiva reunião de quinze documentos. Estes, somado as anotações realizadas nos momentos de observação da atuação do grupo em diversos momentos e a realização de um grupo focal, constituíram os procedimentos de apreensão de informações deste trabalho.

Esses quinze profissionais possuem as mais diversas formações, com ênfase nas licenciaturas, sobretudo, na área das ciências humanas. Também são bastante diversificados seus períodos de atuação na EJA e, nesta modalidade de ensino, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Todos os professores possuem pós-graduação em nível de especialização. Mais adiante apresento um quadro detalhado do perfil de cada um deles, baseado em suas formações e período de atuação na EJA e nos CEJA. Essas informações assumem significativa relevância nesta pesquisa, pois, a experiência docente desses

profissionais nos CEJA e a formação acadêmica de cada membro do grupo contribuiu significativamente para a qualificação das intervenções e lutas encampadas pelo grupo.

Tendo em vista a prévia dos aspectos conceptuais e metodológicos apresentados, esta tese tem os seguintes problemas de pesquisa: quais as contribuições da ação coletiva e politicamente engajada de professores para a superação das distorções, discriminações e cerceamento do direito a uma Educação de melhor qualidade nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará? Qual o contexto, os limites e as possibilidades desta ação? O engajamento político desses professores na luta em defesa desses Centros pode ser considerado como uma Pedagogia: a Pedagogia de Guerrilha?

A intencional discussão da luta docente nesses Centros tem a pretensão de destacar a importância desse processo para que Jovens e Adultos acessem uma Educação básica capaz de atender as suas necessidades e que lhes permita dar prosseguimento a sua formação ao longo de suas vidas, seja no ensino superior ou no campo da profissionalização técnica, bem como, nos demais processos formativos os quais possam participar.

Assim, a tese desta pesquisa é: devido ao processo histórico de formação da EJA, que apresenta um conjunto de distorções, discriminações e cerceamento do direito do Jovem e do Adulto à Educação escolar, defendo que a ação docente, coletiva e politicamente engajada, constitui-se como um dos recursos fundamentais na luta pela consolidação das garantias legais e na efetivação dos pressupostos teóricos e metodológicos da EJA, por meio daquilo que estou denominando de Pedagogia de Guerrilha.

Parece óbvio afirmar que uma ação docente coletiva e politicamente engajada seja um aspecto positivo em qualquer modalidade de ensino. Entretanto, ao trazer os resultados de um estudo que inclui a atuação por três anos e nove meses de um grupo de professores junto a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, discutindo e lutando por uma Educação de Jovens e Adultos emancipatória e de vanguarda, proponho uma discussão de caráter mais profundo sobre esta modalidade no contexto dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará.

Ao tratar de questões como a efetivação de políticas públicas para a EJA, o reconhecimento e melhoria do trabalho docente através de processos contínuos de formação e melhores condições de trabalho, a melhoria processual da infraestrutura escolar, a discussão partilhada da gestão dos elementos pedagógicos que compõem as

práticas educativas realizadas na e pela escola, busco tecer contribuições as discussões de ordem teórica e prática neste segmento educacional. Estes temas, tão caros, são fruto da ação docente no chão da escola e de uma verdadeira militância combativa dos professores na organização e no funcionamento desses Centros, que ao longo de quase dez anos vem se construindo e se transformando.

Outro aspecto importante e que se constitui motivo relevante para realização deste trabalho diz respeito ao processo de registro e sistematização da luta docente no campo da EJA. Esta ação ensejou um rico acervo de experiências e documentos sobre os CEJA, tornando-o uma possível fonte de consulta para os futuros pesquisadores da modalidade de EJA nos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa soma-se, desta forma, aos trabalhos de Oliveira (2012) que tratou dos aspectos inerentes à produção escrita acadêmica em um CEJA de Rondonópolis e Mato Grosso, e a pesquisa Sales (2007), que versou sobre a cultura de ser professor de EJA em um CEJA cearense. Todavia, esta é uma escola municipal administrada pela prefeitura de Maracanaú, município da Região Metropolitana de Fortaleza, não compondo a rede de CEJA do Ceará.

Esse trabalho encontra justificativa, ainda, em minha experiência docente de dezesseis anos em dois dos trinta e três Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. Esse percurso me permitiu vivenciar e acumular um conjunto de experiências pessoas importantes para este estudo, pois, além de atuar como professor da disciplina de geografia, participo ativamente dos momentos de discussões coletivas no interior de cada unidade educacional de efetivo exercício. Além disso, tenho estado presente de maneira ativa nas reuniões promovidas pela SEDUC, nos movimentos de greve na luta por melhores condições de trabalho e em defesa da Educação, em cursos de formação continuada de professores para a EJA, tanto como professor quanto como formador, bem como, debatendo e levando ao ambiente da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado a EJA e os CEJA como tema central de estudo. Esse processo tem sua culminância e ponto de convergência com minha participação no coletivo de professores pesquisado, espaço privilegiado que me oportunizou contribuir efetivamente em todas as ações do grupo no campo da EJA.

Levando em consideração os elementos expostos acima, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições da atuação docente coletiva e engajada, a Pedagogia de Guerrilha, no período de março de 2014 a dezembro de 2017, como possibilidade de

superação das distorções, discriminações e cerceamento do direito a uma Educação de melhor qualidade nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará.

No intuito de atingir a meta geral de pesquisa, o trabalho teve como objetivos específicos, apresentar como está organizado o funcionamento da EJA no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Ceará; resgatar as tensões e contradições presentes nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, através da análise de documentos produzidos pelo coletivo de professores e pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará no recorte temporal destacado; explicitar a concepção da Pedagogia de Guerrilha a partir da análise do processo de luta do grupo em estudo, considerando as ações individuais e coletivas de seus membros no contexto governamental e não governamental. A seguir, apresento o percurso metodológico desta tese.

Desta forma, apresento como a pesquisa está disposta. Dividida em sete capítulos, a primeira parte consiste em uma introdução, que expõe os aspectos estruturais da pesquisa, a constituição do objeto de estudo, o contexto no qual o mesmo se desenvolve e os demais elementos introdutórios, como o problema de pesquisa, a tese e seus objetivos.

Na segunda parte, delimito os procedimentos metodológicos, a partir da abordagem da pesquisa, o método utilizado, a relação do objeto e os sujeitos pesquisados, além dos procedimentos para obtenção das informações e como estas foram analisadas.

Incontinentemente, é o momento da fundamentação teórica do trabalho, que foi realizada por meio de quatro capítulos: um em que trato das influências externas na Educação brasileira e seus efeitos na EJA; depois, discuto o processo de formação da EJA, suscitando a questão se ela foi uma intencionalidade do governo brasileiro ou produto de uma sistemática negligência; mais adiante, trago à tona as discussões em torno dos processos de resistência e luta na e pela EJA; por último, discorro sobre a escola como instrumento de dominação e espaço de disputa, evidenciando o papel do professor nesse contexto.

No último capítulo trago a análise das informações reunidas pela pesquisa, disposta em três seções principais: a estruturação da administração pública estadual do Ceará e o lugar que nela ocupam os CEJA; a ação docente por meio da Pedagogia de Guerrilha como marco de luta em defesa da EJA nestes Centros; encerrando este capítulo, apresento os resultados pedagógicos da caminhada do coletivo dos professores dos CEJA como um processo em construção. Por fim, apresento as conclusões e as possíveis perspectivas para novas pesquisas após o término deste trabalho de pesquisa.

2 OS CAMINHOS TRILHADOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

“O CEJA mudou a minha vida, voltei a ter esperança, a sonhar.”

Aluno do CEJA Moreira Campos

Apresento o percurso metodológico desta tese. Trata-se de um estudo sobre o vivido, a partir do intencional desvelamento da realidade e as possíveis contradições que se construíram e que são continuamente transformadas entre o coletivo de professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e a SEDUC. Consoante ao pensamento de AmatuZZi (2006), é uma pesquisa que prioriza as subjetividades constituintes da realidade em questão, cujo pensamento, sentimento e decisões tomadas no sentido de apreendê-la são indissociáveis, percorrendo um caminho que passa, sobretudo, pelo envolvimento pessoal.

2.1 Delineamento da abordagem e a estratégia da pesquisa

Esta tese está calcada na compreensão qualitativa das informações apreendidas e reunidas durante o processo de pesquisa. As análises realizadas na pesquisa primaram, desta forma, pela preocupação com as subjetividades e argumentos apresentados na escrita dos documentos do coletivo de professores objeto pesquisado. Lüdke e André (2013, p. 20) exprimem a importância desse tipo de pesquisa ao dizerem que ela “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada [...]”. A ação de pesquisa buscou, então, abordar sobre os pensamentos, os posicionamentos, a comunicação oral, corporal, gestual e a escrita desses professores.

O foco da pesquisa não esteve restrito a nenhum dos trinta e dois Centros de forma específica, tampouco me propus a estudar uma ação docente particular ou mesmo intervenções pedagógicas individuais nessas unidades escolares. Todo o trabalho de pesquisa esteve centrado em abordar de maneira analítica e crítica um dos elementos mais importantes para a educação de Jovens e Adultos que é a militância política e pedagógica dos professores do coletivo de CEJA, no sentido de reafirmar direitos e lutar pelas garantias sociais tão tardiamente conquistadas por esse público em nossa história educacional.

Como estratégia metodológica foi realizado um estudo de caso, levando em consideração os aspectos centrais e subjacentes à trajetória desses professores, que dizem respeito aos recursos materiais, humanos, e aos múltiplos espaços envolvidos no processo, contemplando a administração pública que gere essas escolas no âmbito da SEDUC. Esses aspectos foram sendo definidos no trabalho de campo, uma vez que este se constitui no momento de se “[...] estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (MINAYO, 2015, p. 61). Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994, p. 89) corroboram com este posicionamento ao dizer que

“[...] os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-se e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. [...]”.

Para compor o estudo de caso, foi utilizado o direcionamento que Lüdke e André (2013) sugerem para o seu desenvolvimento. Importante salientar que minha participação como membro no grupo estudado representa duas situações bem distintas, que se refletem no caminho escolhido para a realização da pesquisa; a primeira diz respeito ao constante exercício de operar como um observador externo às ações realizadas. A todo instante foi necessário o policiamento para não permitir que a proximidade e a própria militância docente interferissem na qualidade e na fidedignidade da investigação científica, evitando, desta forma, ilações inapropriadas; a segunda fez com que essa mesma proximidade me permitisse acessar momentos e espaços privilegiados para realização do estudo, proporcionando maior fluência de informações provenientes de reuniões em escolas, encontros pedagógicos, palestras, participação em greves e, como “arena” principal, as reuniões com a cúpula administrativa da rede de CEJA do Ceará, inclusive, contando em alguns momentos com a presença de dois secretários de educação em períodos diferentes.

Com relação à estruturação do estudo de caso, as autoras orientam que o pesquisador o desenvolva por meio de etapas distintas que tratam da exploração e do conhecimento inicial do objeto, das escolhas metodológicas e, por último, da

sistematização preliminar dos rascunhos e textos colhidos neste período, para só depois reunir os dados e escrever o texto definitivo da pesquisa.

Assim, a primeira fase desse processo, caracterizada pela exploração, confunde-se com o início da formação do grupo pesquisado. Sua origem foi uma resposta às demandas educacionais impostas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará aos Centros de Educação de Jovens e Adultos que, naquele momento, não se coadunavam com os anseios dos professores e demais servidores que trabalham nessas escolas. Esta fase foi decisiva para a juntada de uma rica e qualificada produção de documentos redigidos pelo grupo e que se constituíram como importante fonte dessa pesquisa. Aliado a eles, um conjunto de experiências vivenciadas, como a participação em reuniões, articulações de encontros, dentre outros eventos, delimitou o conjunto de informações advindos da minha inserção em todo processo.

A segunda parte da etapa inicial tratou da delimitação do problema de pesquisa, como parte fundamental para tomada de decisões basilares para a realização da própria pesquisa, pois, uma

[...] vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder a coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado.

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a *determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada. (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 26)

A importância dessas informações foi útil não apenas para uma melhor definição do objeto pesquisado, mas, decisiva para a realização das escolhas que foram tomadas no sentido de determinar os procedimentos metodológicos mais indicados para a pesquisa, aos quais me reporto mais adiante. Contribuíram também para a definição do recorte temporal da pesquisa, compreendendo o período que vai de março de 2014 até 31 de dezembro de 2017, perfazendo um total de 3 anos e 9 meses.

A terceira etapa desse processo consistiu a escrita de rascunhos e produções textuais que constituíram relatórios parciais de anotações de reuniões, observações em campo e, sobretudo, da reunião e sistematização preliminar dos documentos utilizados na pesquisa. Não obstante, esse trabalho contribuiu para identificação das categorias centrais

que surgiram após o início da pesquisa e que serão tratadas mais detalhadamente ainda nesta seção do texto.

O caso do qual trata esta tese é classificado, segundo os estudos de Stake (2000), como instrumental, uma vez que se constitui como um estudo que busca a compreensão de algo mais amplo, cujo intuito é fornecer construtos baseados em dados e teorias que podem auxiliar outros leitores a um maior aprofundamento do assunto proposto ou até mesmo como base para a contestação de uma teoria ou tendência comumente aceita.

Segundo o mesmo autor, os aspectos capazes de respaldarem este estudo como caso são relativos à própria natureza do caso, ou seja, ao processo de luta do coletivo dos professores dos CEJA em defesa da EJA, seu histórico, o contexto físico, econômico, político e legal onde se desenvolve o caso, além da possibilidade de correlacioná-lo a outros ao mesmo tempo em que, devido as suas particularidades, lhe conferem uma situação única.

2.2 O método de pesquisa

O caráter qualitativo da pesquisa levou em consideração o contexto empírico no qual a ação docente coletiva foi desenvolvida. Nas palavras de Paulo Neto (2002), trata-se do conjunto de fatos que a ação de pesquisa se debruçou, do qual seus constitutivos latentes foram emergidos por intermédio daquilo que o autor denominou de saturação das determinações, o que me permitiu entrar em contato com as evidências e com a empiria do objeto, trazendo à tona os elementos não visíveis da realidade e que, por diversas (re)configurações, podem omiti-la.

Para que a ação de pesquisa cumprisse o que preconiza o parágrafo anterior, o método de pesquisa utilizado foi o dialético, em diálogo com autores da teoria crítica da Educação como Apple (2002), Freire (1996), Giroux (1986) e MacLarem (1997). Além destes, procurei estabelecer uma interlocução com autores que trabalham de forma mais específica com a EJA como Capucho (2012), Carvalho (2006), Catelli Jr, Haddad e Ribeiro (2014), Costa (2014), Di Pierro (2008), Freire (1987), Furtado (2012), Nobre (2015), entre outros. A intenção foi colocar em relevo os processos constituintes dessa realidade, expondo suas contradições e os embates entre o dito, o prescrito e o necessário aos participantes desta modalidade de ensino, sobretudo, o educando. Isto porque a dialética fundamenta-se

[...] nas contradições e, procurando as relações das partes formadoras de um todo orgânico, busca a plenitude; ora, a contradição está presente em toda a realidade; tudo tem relação com um todo, que encerra em que si próprio contradições. Nada é finito, mesmo que assim pareça: o que se apresenta como finito é algo que se irá transformar, apresentando-se a nossos olhos sob outro aspecto. Os contrários são o verso e anverso de uma mesma realidade; portanto, ao mesmo tempo que se antagonizam, também se identificam. A dialética é a lógica do conflito, do movimento, da vida. (LAKATOS E MARCONI, 2011, p. 82)

O caminho trilhado procurou estar em consonância com o que preconiza Gamboa (2010, p. 107-108) quanto a diferenciação desse tipo de pesquisa e aquelas caracterizadas como empírico-analíticas e fenomenológicas-hermenêuticas:

As pesquisas crítico-dialéticas (terceiro grupo) questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito de interpretações”, o conflito de interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças.

As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da *práxis* transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política.

O trabalho de pesquisa procurou explicitar as relações que veem o homem ao mesmo tempo com parte integrante e agente transformador da EJA nos Centros em questão. Conforme Hungaro (2014, p. 2), apropriar-se da realidade em estudo por meio da mediação do conhecimento é um trabalho que “vai do todo para as partes e depois das partes para o todo, realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto”. Neste sentido, o

[...] método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010. p. 84).

O percurso da pesquisa apresenta-se, desta forma, na busca pelo entendimento da totalidade da realidade na qual o objeto pesquisado está inserido, uma vez que os fatos e a rede de relações que os definem, transformam e os reescrevem são de suma importância

para a sua compreensão. Neste sentido, apoio-me no que disse Kosik (1976, p. 42-43) acerca desse conceito, entendendo-o que

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como uma totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades, das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos, pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fato) pode vir a ser racionalmente compreendido.

O caminho traçado para realização desta pesquisa consistiu em um fio condutor entre o processo de formação e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos em nosso país e como ela ocorre na atualidade, elucidando suas reverberações na constituição e no desenvolvimento deste segmento educacional na Educação do Estado do Ceará, mais precisamente, em seus Centros de Educação de Jovens e Adultos. O trabalho representou perscrutar a realidade posta, buscando estabelecer uma compreensão em profundidade do contexto contraditório que define as intenções, os interesses e as motivações das relações interpessoais e as decisões pedagógicas e administrativas que, reunidas, impõem a estes Centros um modo de existir.

2.3 A relação do objeto de pesquisa e seus atores

Para melhor entendimento na delimitação do objeto pesquisado, é essencial a realização de um breve resgate de sua história, uma vez que os professores não foram estudados individualmente em sua ação docente, mas, segundo os resultados de um processo de militância política e pedagógica coletiva, cujos profissionais contemplados estão lotados nos mais diversos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, que, no capítulo de análise, será denominado de coletivo de professores dos CEJA.

O grupo em questão não se formou voluntariamente. Ele nasceu das demandas que ocorreram e ainda ocorrem nestes Centros, oriundas das relações entre eles e a SEDUC, mediada pelas decisões administrativas e pedagógicas daquela Secretaria que, por vezes, estiveram em rota de colisão com os interesses das comunidades dessas escolas.

Essa relação se tornou ainda mais complexa devido às especificidades de cada unidade escolar, às suas localizações geográficas, práticas culturais, aos entendimentos e posturas administrativas das gestões escolares, dentre outros aspectos.

Data do ano de 2009 a primeira vez que um grupo de professores desses Centros reuniu-se para produzir um documento síntese com as principais reivindicações de caráter comum a essas escolas, relacionadas ao seu funcionamento e à lotação de professores. Essa prática foi se consolidando e tomando novas dimensões, passando a contar com maior número de integrantes e escolas representadas. Desde então, sempre que necessário, esse grupo se reúne para tratar dos problemas diversos relativos a estes Centros. Devido à distância entre eles, principalmente aqueles localizados nos municípios do interior do Estado, a frequência dos professores em seus encontros se dá de forma irregular, contando, quase sempre, com maior frequência de professores lotados em escolas de Fortaleza.

Em meio a reuniões, conversas e lutas, um conjunto menor de docentes permaneceu como núcleo de sustentação das ações realizadas pelo grupo pesquisado. A assiduidade dos seus membros e a participação na sistematização dos documentos, os legitimou como representante do conjunto de professores dos CEJA. Isso porque este grupo menor tomou para si a responsabilidade de estar convocando os demais profissionais dessas escolas para debaterem os mais variados problemas e questões em comum, ao mesmo tempo em que passaram a sistematizar um acervo documental que resultou de todo esse processo.

Importante salientar, que esse núcleo não é o mesmo desde 2009, pois, alguns professores foram deixando a rede estadual de ensino ou afastando-se por questões pessoais. Destaca-se, nesse contexto, a atuação mais enfática de quinze professores e professoras, dos quais, doze são de Centros de Fortaleza, uma professora do CEJA de Crato e dois professores da executiva do Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará – APEOC e que foram incluídos no rol de professores pesquisados por fazerem parte da maioria das ações e intervenções promovidas por este grupo.

A escolha desses profissionais foi realizada, sobretudo, pela recorrente presença nos momentos de embate e defesa das ideias encampadas pelo coletivo de professores junto à Secretaria de Educação, inclusive, no âmbito de sua gestão maior, composta pelo gabinete do(a) Secretário(a) de educação. O intercurso de atuação do grupo

em estudo delimitado nesta pesquisa abrange a gestão de dois Secretários de Educação. No quadro que segue foram caracterizados os membros desse conjunto menor de professores segundo uma codificação, respeitando o que determina a Resolução nº 466/12, inciso III, do Conselho Nacional de Saúde:

i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. (BRASIL, 2012).

Cada professor foi devidamente codificado, resguardando, desta forma, o seu anonimato. Estes foram classificados segundo o segmento onde atuam – escola ou sindicato, sua formação, tempo de magistério e tempo de magistério nos CEJA:

Quadro 1 – Professores membros do Coletivo de Professores dos CEJA – formação, tempo no magistério e nos Centros

Código	Segmento	Formação	Tempo no Magistério	Tempo no Magistério nos CEJA
P1	Escola Fortaleza	Licenciado em Geografia – Especialização em: Desenvolvimento e Meio Ambiente, EJA e Orientação e Mobilidade – Mestre em Educação – Doutorando em Educação	22 Anos	15 Anos
P2	Escola Fortaleza	Licenciatura em Filosofia – Especialização em Filosofia da Educação – Mestra em Educação	35 anos	14 Anos
P3	Escola Fortaleza	Licenciatura em Filosofia – Especialização em Psicopedagogia e EJA – Mestranda em Filosofia	14 Anos	12 Anos
P4	Escola Crato	Licenciatura em História – Especialização em História do Brasil e Psicopedagogia – Mestra em Desenvolvimento Regional Sustentável	17 Anos	13 Anos
P5	Sindicato APEOC Fortaleza	Licenciatura em Filosofia – Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	19 Anos	19 Anos

P6	Escola Fortaleza	Licenciatura em Filosofia – Especialização em Ensino de Filosofia – Mestra em Filosofia – Doutoranda em Psicologia Social	19 Anos	14 Anos
P7	Escola Fortaleza	Licenciatura em Biologia – Especialização em: Psicopedagogia, Biologia Molecular e Coordenação Pedagógica – Mestra em Ensino de Ciências	24 anos	15 anos
P8	Escola Fortaleza	Licenciatura em Geografia – Especialização em Gestão Escolar	19 Anos	17 Anos
P9	Escola Fortaleza	Licenciatura em Letras Português – Especialização em Planejamento Educacional – Mestranda em Letras	22 Anos	15 Anos
P10 ¹²	Sindicato APEOC Fortaleza	Licenciatura em Pedagogia – Especialização em EJA – Mestrando em Educação	23 Anos	12 Anos
P11	Escola Fortaleza	Licenciatura em Matemática – Especialização em Gestão Escolar	13 Anos	9 Anos
P12	Escola Fortaleza	Licenciatura em Estudos Sociais – Especialização em Gestão Escolar e EJA	13 Anos	12 Anos
P13	Escola Fortaleza	Bacharelado em Serviço Social com Formação Pedagógica – Especialização em Ensino de História	15 Anos	04 Anos
P14	Escola Fortaleza	Licenciatura em História – Especialização em Gestão Escolar	13 Anos	12 Anos
P15	Escola Fortaleza	Bacharelado em Farmácia com Formação Pedagógica – Especialização em Planejamento Escolar	17 Anos	17 Anos

Fonte: O autor

Ainda que o foco central deste trabalho não seja a ação docente individual, entendendo ser necessário apresentar a formação e o período de atuação de cada professor nos

¹² Não é membro de CEJA, mas atua na EJA há 12 anos. Sua participação no coletivo se justifica por ser membro da executiva do Sindicato APEOC e representante da EJA nesta instituição. Por ter participado efetivamente das reuniões e eventos realizados pelo grupo pesquisado, bem como, na elaboração de alguns dos documentos utilizados nesta pesquisa, o mesmo foi integrado ao objeto de pesquisa.

CEJA que compõem o coletivo estudado, no sentido de melhor caracterizá-lo, auxiliando na compreensão de suas intervenções junto a SEDUC, bem como, dos documentos por ele produzidos. Cumpre dizer que esses professores não foram eleitos pelo conjunto maior de professores dos CEJA como seus representantes. Essa condição foi sendo conquistada no cotidiano, por meio da militância política e pedagógica desses profissionais. A seguir, apresento um quadro síntese das informações anteriores:

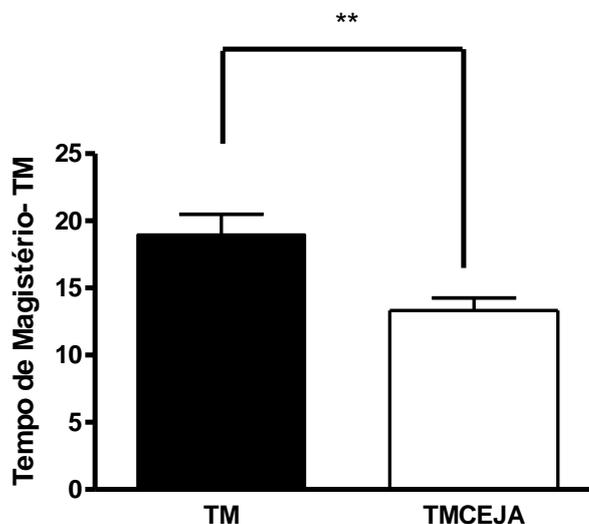
Quadro 2 – Síntese do perfil dos professores e tempo médio de atuação nos CEJA

Pós-Graduação Lato Sensu		%	Mestrado		%	Doutorado		
1 Curso	11	73%	Sem	07	47%	Sem	13	87%
2 Cursos	02	13,5%	Cursando	03	20%	Cursando	02	13%
3 Cursos	02	13,5%	Concluído	05	33%	Concluído	0	0

Fonte: O autor

O gráfico seguinte apresenta o tempo de magistério dos professores em comparação com o tempo de magistério na EJA ofertada nos CEJA. Essa informação encontra relevância nesta pesquisa, tendo em vista que há diferença significativa entre os dois parâmetros, conforme aponta o gráfico 1. Em termos práticos, essa informação tem importante rebatimento dentro da atuação dos próprios membros na luta em defesa da EJA. Isso porque os professores mais atuantes e que de alguma forma assumem um protagonismo maior na atuação coletiva são, justamente, aqueles cujo tempo de magistério nos CEJA se apresentar maior.

Gráfico 1 – Comparação entre o tempo no magistério e o tempo no magistério nos CEJA dos professores pesquisados



Fonte: O autor

Legenda: TM = Tempo de Magistério; TMCEJA = Tempo de Magistério no CEJA. Os valores são considerados significativos quando o $p < 0.05$.

Todos os professores que compõem o grupo estudado, exceto P10, são efetivos na rede estadual de ensino. Dos quinze professores, treze possuem licenciatura em diferentes áreas, com maior concentração na área de ciências humanas com nove professores. Dois dos professores que cursaram bacharelado, cursaram um ano de formação pedagógica na Universidade Estadual do Ceará. Todos possuem pós-graduação *latu sensu*, dos quais, quatro cursaram Especialização em EJA. Ainda do total de professores, cinco possuem mestrado, dois deles em Educação, e uma professora na área de ensino de ciências. Destes, um teve como objeto de sua dissertação a EJA. Do total de professores, três estão cursando o mestrado, dentre os quais duas professoras têm a EJA como objeto de pesquisa de suas dissertações. Dos dois professores que estão cursando o doutorado, ambos têm a EJA como objeto de pesquisa de suas teses.

Uma maior formação dos professores do coletivo estudado na área das licenciaturas, cujas pós-graduações tenham íntima relação com a EJA, tem reflexos diretos na produção do material que serviu como base para a pesquisa, bem como a ação militante empreendida na luta pelas garantias do direito à Educação dos Jovens e Adultos dos educandos dos CEJA, o que será apresentado com mais detalhamento na discussão e análise dos dados no capítulo 8 desta tese.

2.4 Procedimentos para obtenção as informações de pesquisa

Coerente com os objetivos específicos previamente determinados, nesta pesquisa foram utilizados como procedimentos para obtenção de informações: a observação participante, a análise documental, o grupo focal e uma pesquisa de informações relativas ao quantitativo de certificações dos educandos dos CEJA no recorte temporal da pesquisa, bem como, informações relativas ao financiamento da Educação do Estado segundo o tipo de mediação pedagógica¹³. Essa pesquisa foi efetivada por meio de visitas a SEDUC, bem como solicitando aos colegas professores membros de um grupo de *WhatsApp* o total de certificação em cada Centro. Em alguns casos, não foi possível obter as informações desta maneira, sendo viabilizadas por meio de contato telefônico. Além dessas informações, aquelas relativas à distribuição das escolas estaduais no Estado foram adquiridas no Portal da SEDUC na internet¹⁴.

2.4.1 A observação participante no coletivo de professores dos CEJA

De uma forma mais geral, a ação de observação em uma pesquisa é realizada de forma direta e o pesquisador atua com maior distanciamento das pessoas, fatos e situações em que a pesquisa está sendo empreendida. A priori, esta seria minha intenção ao utilizar este recurso metodológico, tendo em vista a intenção de não interferir no processo de apreensão da realidade em questão.

Entretanto, a condução dos momentos de observações desta tese não pôde proceder segundo esse plano, pois, como membro do grupo pesquisado, de uma forma quase natural, fui realizando as observações da ação dos professores ao mesmo tempo em que ia também a elas me integrando, refutando posicionamentos, articulando estratégias e me constituindo simultaneamente como interlocutor e observador. A partir da tomada de consciência dessa dualidade, tratei de me munir de conhecimentos e procedimentos capazes de validarem minha ação pesquisadora, para que não colocasse em xeque o valor científico das informações que foram reunidas durante o trabalho de pesquisa. Foi então

¹³ Mediação pedagógica – o termo utilizado pela Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação – COAVE, por meio da Célula de Gestão de Dados e Avaliação – CEGDA da Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC, serve para designar as diferentes modalidades de ensino e suas subdivisões que são ofertadas pela rede estadual de Educação do Ceará.

¹⁴ Estatísticas da Educação Básica do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://dados.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em 01 de junho de 2018.

que decidi optar metodologicamente pela observação participante que, segundo Cardano (2017, p. 107) é definida

[...] como uma forma peculiar de fazer pesquisa social, reconhecível por dois traços distintos: o privilégio concedido de uma observação mais próxima e o empenho em adaptar os próprios procedimentos de construção e análise do dado às características do objeto.

Adequando da tradição de pesquisa dos antropólogos e do método etnográfico, passei a realizar não mais a observação direta, mas a denominada observação participante. Segundo o mesmo autor consiste em uma técnica de pesquisa

[...] na qual a proximidade com o objeto transforma-se no compartilhamento da experiência das pessoas envolvidas no estudo; e na qual a harmonização do método ao objeto expressa-se em um estilo de pesquisa interativo, graças ao qual o pesquisador coordena os próprios “movimentos” com o das pessoas que participam do estudo. (CARDANO 2017, p. 107),

Esse modo de proceder a observação foi de grande utilidade, pois se tornou um importante recurso na reconstituição compartilhada das interações sociais dos sujeitos envolvidos, cuja ação possui um nexos coletivo muito forte, centrada na luta por melhores condições na oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Ceará, nos CEJA. Além disso, com a observação participante houve maior possibilidade em perceber a interação social que se insere no contexto natural da pesquisa, espaço no qual tomam forma as contradições e disputas de poder que a todo instante constroem, transformam e reconstroem a realidade estudada.

Sem embargo, cumpre fazer uma necessária distinção de cunho metodológico. A utilização desse recurso se deu muito mais por uma questão de adaptação do procedimento ao objeto estudado do que propriamente pela fidelidade ao método do qual se origina. Dada à extensão temporal da pesquisa, outra característica que define a observação participante foi o fato de me constituir em um ativo membro do grupo pesquisado. Neste sentido, não poderia, no momento de estruturar o percurso metodológico, deixar de assumir o risco de me aventurar em utilizar um recurso tomado de empréstimo de outro método, sob pena de empobrecer a própria pesquisa. Reafirmo, ainda, que a observação participante realizada difere da etnográfica, exatamente porque, apesar de contemplar um recorte temporal considerável, o trabalho de observação se realizou apenas em oportunidades que reuniram o grupo estudado ou parte dele. Portanto, não foi um

trabalho de imersão, onde o pesquisador etnográfico mistura-se ao grupo em estudo, coabitando em alguns casos com as pessoas pesquisadas.

Desta forma, o papel da observação consistiu em reunir todo o conjunto de informações oriundos dos embates, das discussões, dos posicionamentos dos profissionais da Secretaria da Educação no âmbito da gestão e dos professores que, em momentos de concordância ou discordância, construíram o caso em questão. O privilégio de participar desses momentos me permitiu, como observador pesquisador inserido no contexto pesquisado, a reunião de fatos, elementos, referências e conceitos que se tornaram estratégicos na sistematização da pesquisa e na escrita do capítulo final da tese. Todo esse material foi devidamente registrado em cadernos de campo, em textos editorados no computador e em fotos.

2.4.2 A análise documental

Outro recurso utilizado para reunir as informações pesquisadas foi a análise documental. Em algumas pesquisas, ela assume papel secundário, subsidiando de maneira complementar o trabalho de entrevistas, de observações, de grupos focais, dentre outros muitos procedimentos realizados com este intuito. Nesta pesquisa, a análise documental ocupa uma centralidade estratégica, uma vez que, no trabalho de reflexão e redação da tese, foi de sua importância o exame acurado de doze documentos de caráter técnico, produzidos pelo grupo estudado ao longo do recorte temporal pesquisado. Reforçando a importância desse fato, apoio-me nas palavras de Lüdke e André (2013, p. 45), quando falam sobre a análise de documentos em pesquisa sob o enfoque qualitativo de dizem que esta consiste em

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informações contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Esses documentos são, na verdade, a expressão consolidada das concepções filosóficas, pedagógicas, metodológicas e políticas sobre a Educação de Jovens e Adultos que o grupo pesquisado construiu e pelos quais luta desde o ano de 2009. Esses documentos foram escritos a partir das provocações emanadas da Secretaria da Educação

do Ceará por meio de portarias, resoluções, decisões técnicas e demais determinações que, de uma forma ou de outra reverberaram no cotidiano dos Centro de Educação de Jovens e Adultos. Como o foco desta pesquisa está centrada na ação coletiva dos professores e não em intervenções de caráter particular, os referidos documentos constituem os registros escritos de maior importância para reunião de informações concernentes ao objeto de estudo.

Além destes, foram analisados documentos da SEDUC que subsidiaram a construção dos quadros que serão apresentados no Capítulo 7, cujos dados estão dispostos segundo uma divisão estabelecida pela Secretaria, classificando as escolas de acordo com as diferentes “mediações pedagógicas” desenvolvidas pela rede estadual de ensino, separando as escolas em ensino presencial, ensino profissional, EJA presencial e EJA semipresencial.

2.4.3 Grupo Focal

Para Cardano (2017), o grupo focal consiste em uma técnica das mais recentes para reunião de informações em uma pesquisa. O autor a define como um recurso intrinsecamente relacionados ao aspecto qualitativo da pesquisa, concebido para fomentar uma discussão focalizada em um respectivo grupo de pessoas sobre um determinado tema proposto. Esse grupo tem um número reduzido de pessoas, constituído de seis a dez pessoas. Alguns autores como Barbour (2009) propõem que este grupo possa ter o limite de doze pessoas, podendo ser constituído *ad hoc* ou surgir de maneira natural durante o processo de pesquisa. Em termos operativos, via de regra, o

[...] tema em discussão é proposto ao grupo por um moderador que se encarrega de facilitar/guiar a sua análise. A observação da interação entre os participantes é delegada a uma outra figura, igualmente crucial, precisamente a do observador. A discussão entre os participantes é gravada em áudio e, quando possível e conveniente, também em vídeo. (CARDANO, 2017, p. 223)

Barbour (2009) explica que os grupos focais têm sua utilidade tanto como técnica única quanto como parte das técnicas empregadas em uma pesquisa. Cardano (2017, p. 224) explica que os grupos focais fornecem, assim, um precioso entrelaçamento de informações fruto do discurso dos participantes, que dão ensejo ao surgimento dos

[...] modelos argumentativos, usados para apoiar as próprias razões, as escolhas narrativas, os scripts, adotados para ligar entre si os eventos narrados. Surge, como no caso da entrevista discursiva, o idioma próprio de cada participante, a coloratura emocional ou impressa ao próprio discurso, o posicionamento do locutor em relação às coisas que decide compartilhar como grupo. A posição desses dentro de um campo de discursivo mais amplo do que o gerado com a entrevista faz com que, com o grupo focal, surjam nítidos os processos de negociação do sentido colocado nos discursos, os processos de identificação e de diferenciação, o surgimento de específicos “nós” e “vocês” ancorado no modo da discussão.

A realização do grupo focal resguardou características particulares. A primeira diz respeito a escolha dos participantes da atividade. Inicialmente, a ideia seria contemplar todo o universo de professores que compõem o grupo pesquisado. Esta seria uma escolha natural devido a importância da fala de cada um dos quinze componentes do grupo. Desta forma, seria necessária a realização de duas sessões, uma vez que o total de professores aptos a participarem da atividade eram quatorze pessoas, pois, como membro do grupo e pesquisador do mesmo, optei por coordenar os trabalhos. Esse quantitativo excedia em duas pessoas o número máximo indicado para a realização de um grupo focal, daí a necessidade de realização das duas sessões.

Todavia, por questões pessoais, seis integrantes do grupo não puderam participar da atividade. Assim, foi realizado no dia 26 de abril de 2018, na sala de reuniões do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, das quinze às dezoito horas e trinta minutos, o grupo focal desta pesquisa, que contou com a participação de sete professores presencialmente e uma professora residente na cidade de Crato, por meio de videoconferência, utilizando o *software* de comunicação *Skype*.

A segunda particularidade na aplicação dessa técnica diz respeito à condução do próprio grupo focal. Como pesquisador, tive que coordenar a realização da atividade ao mesmo tempo em que observei as interlocuções estabelecidas pelo grupo. Isso foi necessário, pois não foi possível contar com o auxílio de uma outra pessoa para atuar propondo as discussões. Devido a esse fato, precauções foram tomadas no sentido de não comprometer a qualidade do resultado obtido com a aplicação dessa técnica. Foi então proposto um tema desencadeador para realização da atividade. A participação de cada professor se fez livre, onde foi possível se posicionar individualmente ou em interlocução com os demais participantes. O tema gerador foi: “o que representa para cada membro aqui

presente, a militância e ação docente coletiva e politicamente engajada na defesa da EJA nos CEJA”.

A atividade foi registrada em um caderno de campo e contou com a gravação em áudio por um gravador digital e em vídeo por dois aparelhos de celular, para que em um momento posterior o trabalho de recuperação das falas, da expressão gestual e o posicionamento de cada integrante do grupo focal pudesse ser captado de maneira integral e satisfatória.

2.5 Categorização e análise das informações

Dado o rico acervo documental produzido pelo grupo pesquisado e que foi minuciosamente apreciado no trabalho de escritório, o trabalho de análise dos mesmos consistiu em uma das principais fontes para delimitação das categorias de análise desta pesquisa. Para Lüdke e André (2013, p. 50), essas categorias são as "tipologias" de sentido. A análise do material em conjunto com as observações realizadas ao longo de todo o processo de pesquisa constituiu elementos de confirmação destas categorias e que se pautaram na *práxis* docente. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos documentos que foram utilizados na pesquisa:

Quadro 3 – Relação dos documentos analisados na pesquisa

Nº	Título do documento	Período
D1	Proposta de mudanças para os CEJA	Out/2009
D2	Esclarecimentos sobre a atividade docente dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e a proposta do tempo de regência e hora atividade	Abr/2010
D3	Documento sobre o uso do material didático “Coleção Viver, Aprender” e autonomia de professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA	Set/2015
D4	Identidade e funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) frente a portaria 1169/2015: da “afirmação” a negação	Jan/2016
D5	Importância da área de diagnóstico para os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA	Jan/2016
D6	Comissão de professores representantes dos CEJA - Carta ao Secretário de Educação do Estado do Ceará	Mar/2016
D7	Documentos síntese – propostas ao Secretário de Educação do Estado do Ceará	Mar/2016
D8	Vídeo: CEJA: quem conhece valoriza	Mar/2016
D8	Retomada de negociações – Organização e funcionamento dos	Mai/2016

	Centros de Educação de Jovens e Adultos frente a portaria 1169/15	
D9	Esclarecimento em relação ao ambiente pedagógico – SASP – dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA	Jan/2017
D10	Reunião – CEJA e Sindicato APEOC	Mai/2017
D11	Instrumental para construção de propostas para o Encontro Estadual dos Centros de Educação de Jovens e Adultos	Mai/2017
D12	Síntese das propostas do Encontro Estadual dos Centros de Educação de Jovens e Adultos realizado nos dias 08 e 09 de junho de 2017	Jun/2017

Fonte: O autor, baseado no conjunto de documentos produzidos pelo coletivo de professores dos CEJA

Incontinente, apresento as categorias em que estão assentados os propósitos da pesquisa. Foram divididas segundo critérios de homogeneidade, dispostas em grupos que preconizam sua coerência e plausibilidade (LÜDKE E ANDRÉ, 2013). Estas foram submetidas ao crivo de 5 componentes do grupo pesquisado, justamente aqueles que tiveram maior participação na sistematização dos documentos analisados, para que o sistema de categorização fosse criticado e, se necessário, reformulado, para só então aprová-lo, no sentido de lhe conferir maior propriedade. O quadro a seguir as apresenta:

Quadro 4 – Categorias da pesquisa

Categorias	Subcategorias
1. Estruturantes	- Matriz curricular - Livro didático - Avaliação educacional escolar - Hora atividade
2. Valorização docente	- Formação docente continuada - Autonomia docente

Fonte: O autor

A delimitação destas categorias, que contempla o aspecto qualitativo desta pesquisa, significa para o contexto pesquisado a busca de uma representatividade sintética dos vários assuntos tratados nos doze documentos estudados. A análise das informações nelas contidas implicou em um esforço de abstração da realidade em estudo, procurando “ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 57).

Encerrando os procedimentos metodológicos, apresento os recursos estatísticos utilizados para construção do Gráfico 1, exposto neste capítulo e do Gráfico 2, que está no capítulo 7. Ambos apresentam de maneira sintética a formação acadêmica dos membros do coletivo pesquisado e a relação entre o quantitativo de certificações expedidas pela SEDUC para as escolas seriadas, profissionais e CEJA respectivamente. Desta forma foi utilizada uma distribuição paramétrica determinada pela Análise de Variância (ANOVA), através do programa GraphPad Prism versão 6.0. Os dados que não obedeceram a distribuição normal foram analisados por estatística não-paramétrica, utilizando-se o teste de Teste de Mann Whitney ou Kruskal-Wallis, seguido de Dunn's (comparações múltiplas). Para todas as análises, foram consideradas significativas as variações quando $p < 0,05$.

Após a reunião das informações obtidas pelo trabalho de campo e a delimitação das categorias expostas anteriormente, foi realizado um trabalho de análise que buscou estabelecer de maneira contínua, e ao mesmo tempo dialética, a constituição dos atos e fatos que definem a vida dos CEJA. Em uma permanente interlocução com o conjunto de autores referenciados nesta tese, busquei a todo instante expor a contradição que se estabelece no cotidiano destes Centros, encerrada por relações que determinam, ao mesmo tempo, a busca do cumprimento da função social destas escolas e a constante obrigatoriedade de mostrar resultados expressos em certificações.

Da mesma forma, essas escolas contam com reduzido aporte financeiro para suas manutenções e investimentos para a melhora de suas instalações, mas são cobradas no que diz respeito a sua organização e o seu funcionamento, com o rigor das demais escolas da rede estadual de ensino, cujas especificidades inerentes a modalidade de EJA são relegadas a segundo plano ou abandonadas, sendo muitas vezes comparadas a outras escolas que apresentam financiamento maior e, como consequência, melhores condições operacionais e pedagógicas. As informações reunidas nesta tese foram analisadas, portanto, segundo argumentos críticos, que buscaram a todo instante desvelar a verdade diante da realidade que se apresenta neste particular conjunto de escolas que, muitas vezes, se apresenta de maneira distinta daquilo que é possível perceber em um olhar superficial.

Após a apresentação das opções metodológicas que nortearam a construção desta tese, passo a discutir nos três capítulos seguintes os referenciais teóricos desta pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAÇOS DE SUA HISTÓRIA NOS EUA E NA EUROPA

“O provincianismo consiste em pertencer a uma civilização sem tomar parte do desenvolvimento superior dela - em segui-la pois, mimeticamente, com uma insubordinação inconsciente e feliz.”

Fernando Pessoa

Para melhor entender como a educação de adultos se desenvolveu no Brasil, é necessário partir de um contexto mais amplo, compreendendo o processo que a constituiu em um campo pedagógico. Assim, trato no transcorrer deste capítulo como este segmento educacional se desenvolveu em outras áreas do globo, como nos EUA, na Europa e na América Latina e Caribe, baseando-me em autores como Di Pierro (2008, 2013), Ribeiro (1997), Rivero (2009) e Vanilda (2003). A intenção é traçar um panorama de caráter mais geral para focar no desenvolvimento desta modalidade em nosso país.

Início esse percurso com o estudo de Di Pierro (2013) sobre a Educação de Adultos nos EUA, ao dizer que naquele país a Educação do público Jovem e Adulto ocorre desde o período colonial, por ação principal da sociedade civil, capitaneada pelo poder do protestantismo que via na alfabetização dos colonos maior difusão da leitura bíblica, ampliando o poder de doutrinação e controle de sua população; por outro lado, essas iniciativas foram impulsionadas pelo poder das elites que estavam preocupadas com a baixa coesão social em um país de cultura heterogênea, de dimensões continentais e escravizadora de populações de matrizes africanas. Esteve muito presente em todo esse processo a seletividade na escolha de quem deveria ser educado e de quem estaria sujeito a viver na ignorância, operando por meio da Educação uma maior distinção social.

A autora nos ajuda a entender que, a exemplo das experiências nascentes da Educação de Adultos no Brasil, foi possível verificar que nos EUA a Educação destinada às pessoas de mais idade foi direcionada à aprendizagem de ofícios, ao desenvolvimento habilidades para o trabalho braçal, combinada com a instrução de cunho moral e religioso, além da aquisição da leitura e da aritmética básica. Essa métrica, por assim dizer, tão bem conhecida por nós no Brasil, foi fortemente influenciada pela consolidação do pensamento liberal republicano naquela parte da América, fazendo com que a Educação do Jovem e do Adulto fosse fruto daquilo que a autora denominou de clivagem de classes, instituindo nítidas separações de gênero, raça e religião.

A medida em que as estruturas capitalistas iam se firmando, sobretudo, no poder industrial, houve o recrudescimento do controle social na formação dessas pessoas, com forte ajustamento ao trabalho fabril, à eleição de valores e padrões de comportamento socialmente desejáveis, e, como um elemento a mais, à difusão e obrigatoriedade do uso da língua inglesa como elemento de coesão de união do leste com o oeste, distinção geográfica que tão bem representa os caminhos trilhados na invasão daquele país e que até hoje tem seus reflexos na sociedade norte-americana.

Além de todos esses fatores, de modo mais precoce do que em nosso país, as elites contaram já naquela época com a disseminação do pensamento dominante por meio de uma eficiente imprensa, além de um importante trabalho desenvolvido pela extensão rural realizado pelas universidades, cuja atuação se demonstrou estratégica na disseminação de novas tecnologias de produção, do conhecimento técnico, científico e na cultura de massa.

Esse processo não ocorreu sem contestações por parte das pessoas que foram alvo da escravidão, daquelas que sofreram com os genocídios em massa e, posteriormente, do crescente contingente de trabalhadores das fábricas. Falo, portanto, das populações negras, cujos principais bastiões estavam localizados nas colônias do Sul, da resistência indígena, população que foi quase dizimada por completo, além da ação do movimento feminista e, mais adiante, de hispânicos, de partidos políticos e do movimento sindical contra os abusos sofridos nas longas jornadas de trabalho na produção industrial.

A história de sucesso na formação da principal economia do planeta foi financiada por vultosas somas em dinheiro, mas, o preço mais caro aparece quando contabilizadas as vidas daqueles que foram massacrados para que os EUA se tornassem o que são hoje. O fato é que, apesar dos inúmeros flancos de resistência, já no período da Primeira Grande Guerra, estava pavimentada a estrada para a difusão do americanismo e o modelo de sociedade ideal para o mundo. Naquele país, com o desenvolvimento da produção industrial, houve o deslocamento da primazia das iniciativas de Educação de Adultos, que estava nas mãos da sociedade civil, para um meticuloso trabalho de manipulação e controle ainda mais rígido pelas agências governamentais norte-americanas.

Di Pierro (2013) afirma que a partir de 1945 a filosofia adotada naquele país para a Educação dessas pessoas pautou-se na formação da força de trabalho tecnicista especializada, por meio de novos conhecimentos relacionados aos sistemas produtivos e meios de comunicação mais eficientes, o que ensejou uma redefinição no modelo de

Educação a ser ofertado ao Adulto. Essa maneira de encará-la implicou em extensões decisivas nas opções de Educação para o Adulto na América Latina e Caribe e também no Brasil, em uma espécie de versão piorada. Simultaneamente a esse movimento, que atingiu de maneira diferente o continente americano, surge nos EUA um maior engajamento por parte de segmentos da sociedade civil, que passaram a discutir, por meio das ciências da Educação, um novo papel a ser desempenhado pela Educação de Adultos no contexto social, definindo-a como campo profissional e do conhecimento científico, outro caminho copiado pelo Brasil.

Contradizendo o pensamento via senso comum de uma sociedade ideal, na terra das oportunidades, os efeitos da prosperidade econômica e da plena Educação não atingiram igualmente a todos. Os elevados níveis de analfabetismo funcional, segundo Ribeiro (1997), um termo cunhado nos EUA na década de 1930, foi utilizado inicialmente para aquelas pessoas que apresentavam baixa capacidade individual de entendimento de instruções militares escritas. Posteriormente, o termo passou a designar uma situação mais ampla, cujo comprometimento estava relacionado à ausência da propriedade de uma pessoa praticar a leitura e a escrita para fins programáticos, em situações cotidianas domésticas, na escola ou mesmo no trabalho. Porém, os maiores problemas da Educação norte-americana estão no acentuado número de cidadãos com problemas na conclusão de sua formação básica, perfazendo um quantitativo elevado de pessoas necessitando estudar em salas de aula destinada a Jovens e Adultos. Vejamos:

De acordo com o Censo de 2010 a população norte-americana teve um crescimento de 9,7% na primeira década do milênio, alcançando o contingente de 308 milhões de habitantes. Na faixa etária de 18 a 24 anos, formada por 30,9 milhões de jovens, 16,8% (mais de 5 milhões) não haviam concluído o ensino secundário. No grupo com mais de 25 anos, constituído por mais de 204 milhões de habitantes, 6,1% tinham escolaridade básica incompleta e 8,3% tinham entre 9 e 12 anos de estudos, sem, contudo, possuir o diploma do ensino secundário, o que somava 29 milhões de adultos. Junto, os dois grupos configuravam um público-alvo para os programas de alfabetização e Educação básica e secundária de jovens e adultos de mais de 34 milhões de norte-americanos. (DI PIERRO, 2013, p. 7)

A questão maior é que os problemas produzidos internamente na Educação norte-americana e que ensejaram a construção de uma Educação de Adultos segundo os padrões descritos acima, não estiverem, como não estão, restritos ao seu território. Estes foram habilmente reproduzidos em outras nações, como na América Latina e Caribe, que passaram a importar modelos educacionais, padrões de avaliação quase sempre descolados

dos seus processos de formação sócio-históricos, mas que foram habilmente implantados nesses países como base de sustentação de uma permanente relação de dominação, definindo o que, como e quem deveria acessar o conhecimento via Educação escolar.

Atravessando o oceano Atlântico, em direção ao leste, se encontra outro conjunto de países que também possui forte influência na Educação brasileira. Na Europa, os dados continentais relativos ao desenvolvimento da Educação demonstram que a Educação de Adultos se apresenta segundo uma realidade fragmentada e de grande diferenciação entre os países, especialmente aqueles que compõem hoje a União Europeia, como será possível ver mais adiante no texto.

Diferente do caminho percorrido pela Educação de Adultos nos EUA, que, em parte, assemelha-se com os problemas enfrentados pelos Adultos brasileiros, dados os arranjos sociais discriminatórios tão presentes na sociedade daquele país, trago outra discussão sobre este segmento educacional na União Europeia, onde esta modalidade de ensino se apresenta mais ou menos desenvolvida à medida em que o protagonismo do país em análise no contexto continental se mostra mais ou menos pujante em termos econômicos, políticos e culturais.

Para construir esse quadro, lancei mão dos resultados e discussões produzidas pelo documento Educação formal de adultos: políticas e práticas na Europa (AGÊNCIA DE EXECUÇÃO RELATIVA À EDUCAÇÃO, AO AUDIOVISUAL E A CULTURA, 2011), por meio do relatório Educação Formal de Adultos: Políticas e Práticas na Europa. O documento descreve as disparidades encontradas na Educação de Adultos naquele continente e foi elaborado em atendimento ao “Plano de Ação para Educação de Adultos – Nunca é Tarde para Aprender”, cujo objetivo principal seria o de oportunizar ao Adulto com problemas de escolarização, ascender em um nível mais elevados sua qualificação, seja o de conclusão da Educação básica ou mesmo o acesso ao nível superior.

Importante ressaltar que no período em que o Relatório foi construído, estava em evidência o discurso de uma maior coalisão continental, cuja tônica se dava na consolidação de blocos estrategicamente constituídos em torno do desenvolvimento econômico comum. Entretanto, nos últimos dois anos, assistimos à redefinição das bases de permanência da União Europeia – EU, segundo mudanças significativas de uma liderança cada vez maior da Alemanha. Por outro lado, a invasão de uma nova onda ultranacionalista, capitaneada na Europa pela Grã-Bretanha, levou em 2016 sua população

a votar um referendo para implantar o que ficou conhecido como *Brexit*, ou seja, sua saída daquele bloco, fato que ainda não foi definido até a presente data, março de 2019.

Em uma outra vertente, cristalizou-se cada vez mais a condição de dependência de algumas nações europeias com sérios problemas econômicos, como no caso da Grécia e dos países remanescentes da “Cortina de Ferro” soviética mais ao oriente. Além de todos esses fatores, outro destaque a ser considerado fica por conta da recuperação econômica de países como Portugal e Espanha que, a partir da crise mundial de 2008, enfrentaram duros reveses internos e agora se apresentam como espaços pulsantes de recuperação, atraindo investimentos e pessoas do mundo inteiro, com destaque para uma crescente qualidade de vida das pessoas que lá residem, temporária ou permanentemente.

Essa imbricada rede de correlação de força imprimiu à Educação de Adultos resultados distintos em escala continental. Os índices demonstrados no documento em questão apresentam variações extremas, uma vez que também são extremas as realidades sociais enfrentadas pelos países membros da UE. No texto do relatório isso se tornou mais evidente, cujo trabalho de pesquisa foi realizado sobre os programas de ensino e qualificações de cada país, exacerbando o cenário de diferenciação entre as nações por meio de estudos comparativos. Apesar da reunião de dados tão díspares, no estudo, nenhum dos países contemplados apresenta índices educacionais tão alarmantes quanto aqueles apresentados nos países latino-americanos ou, mais particularmente, no Brasil.

Segundo o Relatório, cerca de 70% dos europeus adultos entre os 25 e 64 anos de idade concluíram o equivalente ao ensino médio brasileiro. Todavia, esse é um dado médio, onde as realidades individuais de cada nação apresentam variações importantes para o entendimento da situação europeia. Outro dado interessante diz respeito aos países com população mais idosa, onde o grau de escolaridade médio entre os Jovens e Adultos é maior do que nos países com populações com menor número de idosos. Em um panorama geral, na

[...] República Checa, Dinamarca, Estónia, Letónia, Lituânia, Hungria, a Polónia, Eslovénia, Eslováquia, Reino Unido e Islândia, a percentagem de população adulta sem o ensino secundário inferior atinge os 2%. Na Alemanha, Bulgária, Roménia e Suécia, é ainda relativamente baixa, entre 3% e 5%. No outro extremo do espectro encontram-se a Grécia, Espanha, Malta, Portugal e Turquia. Nos três primeiros países, os adultos que não concluíram o ensino secundário inferior representam entre 20% e 25% da população adulta, enquanto, em Portugal, representam pouco mais de 50% e, na Turquia, cerca de 62% das pessoas com 25-64 anos. (AGÊNCIA DE EXECUÇÃO RELATIVA À EDUCAÇÃO, AO AUDIOVISUAL E A CULTURA, 2011, p 12)

Em nível continental, diversos são os documentos utilizados para avaliarem a participação dos Adultos na Educação escolar e em outros processos formativos: em português, o RELATÓRIO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU E AO CONSELHO (COMISSÃO EUROPEIA, 2015), outro denominado Aprendizagem ao Longo da vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P., 2011), que estão pautados no conceito de aprendizagem ao longo da vida, muito utilizado pelos organismos internacionais que tratam da Educação de Jovens e Adultos. O conceito de aprendizagem ao longo da vida, termo cunhado inicialmente nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA V (1997) e CONFINTEA VI (2009), é utilizado no Relatório segundo o que estabelece o Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida, que assim o define e dá sua dimensão em termos de política educacional continental:

A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da Educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. A década que se avizinha deverá assistir à execução prática desta visão. Todos os europeus deverão, sem exceção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mudanças sociais e económicas e participarem ativamente na construção do futuro da Europa. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 3)

Esse mesmo conceito é encontrando em políticas, eventos, livros e documentos que tratam da Educação de Adultos em escala planetária, como se seus princípios pudessem ser fomentados e seus efeitos percebidos em condições de igualdade nas diferentes regiões do planeta. Na América Latina e Caribe e na África, por exemplo, parte dos cidadãos dessas porções continentais vivem em condições de pobreza extrema e não podem acessar as mesmas oportunidades educacionais criadas para a população europeia, ainda que naquele continente também exista pobreza.

Na Europa, o primeiro inquérito teve como principal intuito ser um indicador de referência da participação de Adultos em programas de aprendizagem ao longo da vida. Por meio deste documento, ficou estabelecido que 15% dos Jovens e Adultos da UE deveriam estar integrados a algum programa educacional, escolar ou não, até o ano de 2020. Com relação ao alcance dessas metas, dados do próprio documento apontam que na Europa Nórdica, Países Baixos e Reino Unido esse objetivo já foi alcançado. Países como Áustria e Eslovênia, antiga Iugoslávia, já estão bem próximos de alcançar esse índice. Contudo, esses números despencam quando deslocamos a observação para países como

Grécia, Hungria, Eslováquia e Turquia, que apresentam apenas 4% dos Adultos integrados a programas educacionais e, em pior situação, estão Bulgária e Roménia com apenas 2%.

Os dados trazidos por este inquérito foram fruto de um trabalho de curta duração e apresentou uma realidade aquém daquela trazida pelo segundo inquérito, cuja média de participação de Adultos em programas educacionais e de outras formações elevou-se para 35%. Segundo o documento, no que diz respeito às realidades restritas a cada país, os dados são os seguintes:

Segundo os resultados do Inquérito sobre a Educação de Adultos, os países com as taxas mais elevadas de participação de adultos em programas de Educação e formação são a Suécia (73%), Finlândia (55%), Noruega (55%) e Reino Unido (49%). Estes países registam também taxas de participação muito elevadas no âmbito do Inquérito às Forças de Trabalho da UE. Pelo contrário, o Inquérito sobre a Educação de Adultos revela taxas de participação relativamente baixas na Roménia (7%), Hungria (9%), Turquia (14%) e Grécia (15%), que são confirmadas por resultados análogos no IFT UE. (AGÊNCIA DE EXECUÇÃO RELATIVA À EDUCAÇÃO, AO AUDIOVISUAL E A CULTURA, 2011, p. 12)

Essa disparidade entre os dois estudos se justifica pela diferenciação da metodologia empregada nos mesmos, bem como, no tempo de duração de ambos, sendo maior no segundo. Entretanto, o que pode ser constatado no Relatório que reúne dados dos três inquéritos é que a Educação de Adultos naquele continente se dá de maneira diversa àquela descrita nos EUA, uma vez que tem como principais frentes de atuação a escolarização básica em níveis mais elevados, principalmente no ensino médio.

Outro fator importante é que no âmbito da União Europeia, ela possui grande ênfase em programas de formação que extrapolam o universo escolar, tendo como foco principal a formação profissional, onde os países de economias inferiores enfrentam a pressão das nações mais ricas que as impõe metas e comprometermos no sentido de promover formações variadas que atendam às exigências do capitalismo, principalmente financeiro. A grande crise vivida pela Grécia ou a grave situação econômica enfrentada por algumas nações, sobretudo, da Europa oriental e meridional, são reflexos diretos dessa pressão. Ainda assim, apesar das expressivas diferenciações, os países daquele continente vivenciam problemas menos graves na Educação de Adultos ante a realidade que se impõe nos Estados Unidos e, sobretudo, em nosso país.

Retornando para o lado ocidental do Atlântico, vemos uma outra realidade para a Educação de Adultos, desde o México, passando pelo Brasil até o sul do Chile e

Argentina. A Educação, em seu sentido mais amplo, passa por uma permanente militância da reafirmação de direitos sociais há muito tempo conquistados em outros países. Por se tratar de espaços sistematicamente oprimidos, que continuam a ser verdadeiros guardiões de estoques de matérias primas prontas para serem enviadas para as áreas econômicas centrais, a Educação consistiu, primeiramente em um vazio sistemático e necessário, para posteriormente constituir-se em um seletivo atendimento das necessidades de formação de uma pequena e seletivo número de pessoas.

Esse é um movimento historicamente estruturado, cuja continuidade consiste em um grande projeto de exploração desses países que perpassam os séculos e tem reflexos diretos nos dias de hoje. Para ser fiel a construção teórica de sustentação dessa discussão, em se tratando da América Latina, por conta de sua tradição de escrita na literatura educacional, sobretudo, a partir da década de 1990, passarei a tratar a Educação de Adultos por Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que este termo é bastante utilizado em todo o continente.

A mudança no eixo geográfico para a América Latina e Caribe permite constatar que nessa parte do continente americano os problemas relativos à Educação Jovens e Adultos se mostram mais complexos e intencionalmente produzidos, pautados nas disputas pelo poder econômico, na disseminação de uma cultura dominante, contando, inclusive, com a formação de uma “tropa de choque” em cada área subjugada, passando a receber o nome de elites locais.

Esse processo se deu de maneira lenta, sendo continuamente lapidado. A aceção de pessoas que decidiu quem poderia ou não acessar a escola constitui elemento essencial para formação de um exército de analfabetos ou pessoas cuja formação escolar se deu de maneira descontinuada. A ascensão nestes países de governos democráticos após períodos de instabilidade política e a presença de ditaduras militares representou em simbióticas relações com o poder norte-americano, transformando a América Latina e Caribe em uma grande área de influência dos EUA, em uma espécie de transição da dominação europeia para a dominação daquele país, difundindo o seu modo de vida, tendo como principal característica o controle econômico e cultural das nações exploradas. Como disse Galeano

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder.

Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. Para cada um se atribuiu uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e se tornou infinita a cadeia de sucessivas dependências, que têm muito mais do que dois elos e que, por certo, também compreende, dentro da América Latina, a opressão de países pequenos pelos maiores seus vizinhos, e fronteiras adentro de cada país, a exploração de suas fontes internas de víveres e mão de obra pelas grandes cidades e porto [...]. (GALEANO, 2012, p.10-11)

Na Educação, Rivero (2009) afirma que na América Latina e Caribe, de um os países passaram a adotar programas, currículos, conteúdos e opções metodológicas fabricados nos EUA, na esteira daquilo que passou a ser chamado de construção das experiências democráticas em países antes dominado por governos ditatoriais, evocando princípios da liberdade de expressão e de pensamento.

Contudo, esse processo representou uma grande dicotomia, pois, a maior parte de suas populações foram obrigadas a conviverem com a dualidade de terem direitos políticos e sociais assegurados ao mesmo tempo em que operava, e ainda opera, um sistema escravista moderno, obrigando-as a coexistir com a ignorância, individual e coletiva, com a extrema e eterna pobreza, acompanhada da violência, da falta de assistência médica, de moradia e, como foco de nossa discussão, a ausência de uma Educação capaz de cumprir de fato com o seu papel social. Como resultante desse processo, na Educação desse conjunto de países existe a

[...] estrita coincidência entre os mapas onde se localizam as populações mais pobres e os que correspondem à população analfabeta e sem instrução suficiente. [...].

De acordo com projeções da UNESCO, os seguintes países começaram o século XXI com taxas superiores a 10% de analfabetismo: Jamaica (13,6%), Brasil (14,6%), Bolívia (14,4%), República Dominicana (16%), Honduras (24,4%), El Salvador (25,9%), Nicarágua (32,8%), Guatemala (42,1%) e Haiti (50,6%). (RIVERO, 2009, p. 17)

Essa difícil situação se estende por toda a porção centro-meridional do continente americano. Algumas nações apresentam condições menos alarmantes, outras bem piores, quando comparados aos países africanos, espaços cujos problemas sociais se apresentam ainda mais graves. Excetuando-se experiências de maior êxito como Chile, Argentina e Uruguai, há na América Latina e Caribe uma concentração significativa de

pessoas acima dos 15 anos de idade em situação de analfabetismo ou com seus processos formativos escolares fraturados e incompletos.

A esse respeito, Di Pierro (2008, p. 368) traçou uma visão mais detalhada de como se apresenta a Educação de Adultos nessa parte do continente americano. Em um trabalho inédito de cooperação entre 20 países, foi realizada uma pesquisa fruto da “iniciativa conjunta do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y Caribe – Crefal – e do Consejo de Educación de Adultos de América Latina y Caribe – Creal”, que produziu um estudo cujos principais objetivos foram cartografar e analisar as políticas e os programas tanto de governo como da sociedade civil destinados ao público Jovem e Adulto.

Alguns fatores são de suma importância para uma melhor compreensão do quadro apresentado para a Educação de Jovens e Adultos nesses países, que passaram a entrar em cena desde meados da década de 1940, quando o mundo foi polarizado pelas relações estabelecidas entre os EUA e a Ex-URSS com a Guerra Fria. A Educação latino-americana sofreu intervenções de grande monta por intermédio do poder capitalista norte americano através de suas agências governamentais sob o pretexto de cuidar e ajudar no crescimento econômico e social dos países mais pobres.

Por outro lado, Di Pierro (2008) aponta que esse processo foi acompanhado por mudanças internas em cada nação que merecem ser mencionadas, uma vez que seus reflexos influenciaram diretamente na dimensão educacional, como no caso do comportamento demográfico em escala continental ao longo do século XX. Decisivamente ditado pela diminuição das taxas de mortalidade, ao mesmo tempo em que eram mantidas altas taxas de natalidade, esse fenômeno passou a ser conhecido como transição ou explosão demográfica, tendo como um de seus resultados mais destacados, o expressivo crescimento da população Jovem desses países.

Com o passar dos anos em direção à década de 1980, foi possível verificar que essa realidade foi paulatinamente se invertendo, na medida em que houve uma redução das taxas de natalidade no final do milênio, proporcionadas pela mudança da importância social e econômica das cidades em relação ao campo, o que levou a uma maior urbanização. Tais acontecimentos mudaram decisivamente a dinâmica das populações desses países, culminado com o expressivo fluxo migratório do campo para as cidades, aumento da expectativa de vida, diminuição das taxas de mortalidade, geral e infantil, bem como, por mudanças importantes no comportamento social da mulher, que passou a

trabalhar fora de casa, enfrentando uma dupla e, às vezes, uma tripla jornada de trabalho, acumulando tarefas profissionais e domésticas.

Como em um efeito cascata, esse conjunto de transformações interferiu diretamente no número de filhos por família, em melhora nos índices de saúde da mulher que estenderam significativamente seu período fértil, fatos que passaram a interferir e até definir as políticas sociais desses países, incluindo neste processo, as políticas educacionais. De um modo geral, a autora assim resume as influências desses processos na Educação da seguinte forma:

Os sistemas educacionais dos países latino-americanos e caribenhos responderam a essas mudanças sociodemográficas com uma importante expansão da Educação elementar pública e gratuita, observando-se, no período recente e no meio urbano, uma tendência à universalização do acesso à escola elementar na infância e adolescência. Fruto desse processo, houve redução da disparidade de gênero, que discriminava as mulheres no acesso à Educação, ao passo que aumentou a distância entre as gerações no acesso às oportunidades educacionais, colocando os adultos e idosos em situação de desvantagem perante a juventude. A expansão dos sistemas públicos de Educação em estruturas sociais marcadas por acentuada heterogeneidade cultural e profundas desigualdades econômicas realizou-se em contexto de restrição ao investimento público e reproduziu modelos pedagógicos seletivos e anacrônicos, o que repercutiu negativamente sobre a aprendizagem e os resultados escolares, fazendo com que significativa parcela da juventude empobrecida do continente tivesse trajetórias educativas descontínuas e acentuado atraso escolar. (DI PIERRO, 2008, p. 369-370)

Importante dizer que a expansão do número de escolas e o consequente crescimento da quantidade de matrículas de crianças até os 14 anos de idade consistiu em uma realidade nos países latinos. Este fato foi ainda mais intensificado no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, inclusive no Brasil, ainda que muito tardiamente. Todavia, um maior acesso à Educação escolar não significou, em igual proporção, na oferta de serviços educacionais de qualidade, entendendo-os como processos formativos para além do aspecto instrucional, capazes de proporcionar os mais diversos tipos de letramento hoje requeridos, como na língua pátria, o matemático, o geográfico, o histórico, o inclusivo, o social, o digital, dentre muitos outros, em que o conhecimento permita às pessoas as múltiplas possibilidades de entender e apreender o mundo no sentido de nele poder intervir e transformar a vida em benefício do próximo e de si mesmo.

As mais diversas deficiências na construção de uma qualidade da e na Educação, tal como a descrita, são percebidas em toda a América Latina e Caribe. Segundo a UNESCO (2016), 36% das crianças que moram nessa região não atingem as habilidades

mínimas necessárias para a leitura e, no letramento matemático, esse percentual sobe para 52%. Não obstante ao elevado número de pessoas que não acessam a escola e por isso se tornam analfabetos, passa a existir um contingente cada vez mais expressivo de pessoas que conseguem acessar a escola, mas delas não conseguem sair com a capacidade mínima de ler, interpretar e reescrever. A Educação não cumpre o seu papel social de desenvolver a compreensão crítica da realidade de vida na qual as pessoas estão inseridas, como princípio basilar para a construção da cidadania. (GOLDEMBERG, 1993; NAOE, 2011)

Com o quadro descrito, houve um progressivo aumento no acesso a escolarização em níveis diferenciados segundo a situação socioeconômica da população de cada país. Por outro lado, um considerável percentual dessas pessoas saí das escolas por diversos motivos, passando a engrossar as fileiras dos possíveis candidatos à Educação de Adultos, uma vez que não tiveram ao longo de suas vidas a possibilidade de concluir sua educação básica, fazendo com que essas pessoas apresentem níveis deficitários de leitura, escrita e interpretação textual.

Dados expressivos podem ser apontados nesse contexto. Para a UNESCO (2015), o total de analfabetos em todo o continente somavam 36 milhões, dos quais 38,5% eram brasileiros. De forma contraditória, essa mesma instituição em 2016 apontou que 95% dos países da América Latina e Caribe, elencados no Terceiro Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos, afirmaram que a alfabetização e as competências educacionais básicas eram prioridades para a Aprendizagem e Educação de Adultos – AEA.

Esse quadro em nível continental pode ser explicado, em parte, pelo fato de que a Educação sempre se fez presente nos planos de dominação e controle exercido externamente sobre esses países, que, por meio de um rigoroso processo de seletividade, determinou de maneira cirúrgica quem teria acesso à formação intelectual como mecanismo de construção de uma base social de sustentação do poder econômico. Como subproduto desse processo, tem-se a Educação de Adultos que, segundo Farias (2012), assume um papel subalterno no contexto da formação educacional, via recorte de classe, onde as ações do Estado não se mostraram efetivas e garantidoras da solução do problema do analfabetismo e da descontinuidade da Educação das pessoas acima de 15 anos de idade.

Essa seletividade invade todas as instâncias da sociedade, que, segundo Di Pierro (2008, p. 373), tem na exclusão social a principal causadora dos problemas encontrados na Educação de Jovens e Adultos, compreendendo

[...] o conjunto de processos socioeconômicos e culturais que permitem explicar a distribuição desigual do analfabetismo e do atraso escolar nas sociedades, incluindo as variáveis de gênero, geração, língua e etnia, considerando ainda a distribuição socioespacial da pobreza nas regiões geográficas, zonas rurais e urbanas e no interior das cidades.

O processo de formação da Educação de Adultos pautado na exclusão não é uma prerrogativa apenas da América Latina e Caribe. Ela se dá segundo dinâmicas intensamente adversas, sobretudo, nas áreas mais pobres. Kuenzer (2005) chamou esse fenômeno de inclusão excludente, que, em termos práticos, é sustentada por sistemas escolares que são verdadeiras fábricas de certificações vazias, aumentando cada vez mais o hiato entre o trabalho intelectual e o trabalho instrumental, alimentando a precarização do trabalho.

Ainda que o mundo tenha vivenciado o crescimento de maiores garantias dos direitos sociais, em especial, pós Segunda Grande Guerra, um maior desenvolvimento das ciências da Educação na virada do século XX e da ação dos movimentos sociais como forma de pressão para que tais direitos fossem cumpridos, isso não foi suficiente para retroceder a situação, não só de permanência do abismo social que existem nos países latino-americanos, fato este que tem reflexo direto no crescimento do público a ser atendido pela Educação de Jovens e Adultos no mundo pobre ou miserável.

Para Di Pierro (2008), as políticas públicas educacionais propostas nas últimas décadas para a Educação de Adultos nos países da América Latina e Caribe estão inseridas “no marco comum das demais políticas sociais desenvolvidas pelo governo da região, [...] sob orientação neoliberal, subordinando-se às diretrizes de restrição de gasto público, descentralização, focalização e privatização”. (DI PIERRO, 2008, p. 378). Observar esta questão se torna muito importante na medida em que a escola se estrutura em torno de uma proposta curricular, ou ainda, de maneira deliberada, de sua falta. De um jeito ou de outro teremos como resultado um modelo de homem a ser perseguido, portanto, formado. Como discutiu Silva (2009, p. 15), esta escolha implica em decidir:

[...] Qual tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa

otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Como reflexo direto desse fenômeno, temos as definições das políticas sociais orientadas muito mais para uma otimização dos gastos públicos, como forma de atender aos interesses das forças de comando da economia, o mercado, com destaque para o atendimento à voracidade do setor financeiro predatório. Este atende diretamente as pressões externas via definição de metas, muitas vezes impostas pelos mesmos organismos que dizem cuidar do desenvolvimento da Educação em nível mundial, que, por sua vez, são os responsáveis pela absorção de parâmetros da ciência da administração que tomaram conta da Educação, impondo-lhe uma postura empresarial de ensino, distribuindo premiações por resultados alcançados, fomentando disputas entre professores e escolas. Esse modelo de educação prioriza a geração de dados estatísticos, relegando a segundo plano o que há de mais essencial na Educação, a aprendizagem dos educandos. A seção seguinte traz uma discussão sobre os resultados da intervenção externa para a Educação brasileira e suas consequências para a Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

3.1 O processo de intervenção externa na Educação de Jovens e Adultos no Brasil

O processo de intervenção externa na Educação brasileira, bem como na Educação de Jovens e Adultos em nosso país, foi cuidadosamente arquitetado. Posto em prática segundo muitos nomes, posturas e metodologias, operou para tornar a Educação nos países pobres uma mina, não apenas de dinheiro, mas de matéria prima para o projeto de dominação do mundo desenvolvido sobre o mundo pobre, tal como ocorre no Brasil. Uma das ações emblemáticas destinadas ao segmento da EJA e que se encaixa no contexto dessa discussão, diz respeito à promoção pela UNESCO de seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA, que, a partir de sua 5ª edição, passaram a ser chamadas de Conferências Internacionais de Jovens e Adultos. A primeira delas ocorreu no período seguinte a Segunda Grande Guerra, em 1949, na Dinamarca. Desde então, houve mais cinco edições: 1963 no Canadá, 1972 no Japão, 1985 na França, 1997 na Alemanha e por último, em 2009, no Brasil.

Desde a primeira edição, as CONFINTEA tiveram como tônica um discurso de emancipação pela Educação, de reconhecimento de uma dívida em nível mundial com as pessoas que, acima dos 15 anos de idade, não usufruíam dos benefícios da escolarização. São pessoas cujas trajetórias de vida estiveram marcadas pela pobreza, pela presença do trabalho precoce, pelo desrespeito aos direitos universais conferidos à humanidade pelas Nações Unidas em 1948. Esta data marca o reconhecimento do inalienável direito à liberdade de palavra, de crença, de igualdade entre homens e mulheres, todos protegidos pelo império da lei.

Entretanto, assim como as Nações Unidas, sob os auspícios da hegemonia capitalista mundial norte americana, foram capazes de proclamar a Declaração Universal dos Direitos do Homem. As CONFINTEA, sob a tutela dos direitos humanos, vêm ratificando a cada edição documentos que estabelecem, pelo menos no papel, o direito de Jovens e Adultos de estudarem e de terem uma vida mais digna, embora no mesmo período se tenha o registro da persistência do analfabetismo e da miséria em nível global. Na primeira Conferência, embora não tenha sido unânime a definição de como seria a melhor forma de educar os Jovens e os Adultos, foram destacadas “tarefas” a serem cumpridas pelos países ofertantes dessa modalidade. Foram elas:

- ajudar e incentivar os movimentos que visam à criação de uma cultura comum para acabar com a oposição entre as chamadas massas e a chamada elite;
 - estimular o verdadeiro espírito de democracia e um verdadeiro espírito de tolerância;
 - dar aos jovens a esperança e a confiança na vida, que foram abaladas pela desorganização do mundo atual;
 - restaurar o senso de comunidade das pessoas que vivem em uma época de especialização e isolamento;
 - cultivar um sentimento claro de pertencimento a uma comunidade mundial.
- (UNESCO/BRASIL, 2012, p.7)

É preciso atentar para a tônica que tem acompanhado as ações e políticas destinadas para a Educação de Adultos ao longo do período em questão. Trata-se da dicotomia entre o prescrito e o que é posto em prática, caracterizando um expressivo distanciamento entre o assecuramento de direitos e a efetivação dos mesmos. Desde a primeira edição da CONFINTEA, foram explícitos os princípios norteadores para uma Educação de Adultos pensada como ideal, mas que se mostram ao longo dos últimos anos distantes das realidades de buscam intervir e dar soluções. Isso pode ser observado nos

direcionamentos dados pelo documento da Conferência da Dinamarca UNESCO/Brasil (2012, p. 91), ao delimitar o objetivo mais amplo desta modalidade:

O objetivo da Educação de adultos é satisfazer todas as diferentes necessidades e aspirações dos adultos. É necessária uma visão dinâmica e funcional da Educação, em comparação com a concepção intelectual tradicional. Vista sob esse aspecto, ela não começa com um currículo elaborado previamente ou com uma divisão do conhecimento em disciplinas distintas, como no ensino tradicional; ela começa com base em situações concretas, problemas contemporâneos para os quais os interessados têm de encontrar soluções.

Como é possível constatar, é sabido desde o fim da década de 1940 o que deve ser feito para atendermos às demandas justas e necessárias daquelas pessoas que por inúmeros processos excludentes estiveram longe dos bancos escolares. Por que não somos capazes de solucionarmos de vez os problemas que tornam a Educação de Jovens e Adultos uma realidade nas áreas mais pobres do nosso planeta? Parte do entendimento dessa problemática pode ser percebido pela própria dinâmica de realização das CONFINTEA. Essas Conferências não são pensadas pelos países que mais sofrem com os piores índices de analfabetismo ou com a população Jovem e Adulta com altos níveis de descontinuidade em sua formação básica, o que torna o problema do comprometimento na formação escolar de suas populações algo ainda mais complexo.

Nesse contexto, é importante pontuar que, com exceção da CONFINTEA de 2009, realizada em Belém, todas as outras ocorreram em países da Europa, da América do Norte ou no Japão, dando-nos uma dimensão de que a preocupação com a Educação do Jovem e do Adulto integra os cuidados estratégicos como parte fundante da manutenção dos mecanismos de dominação das nações ricas sobre aquelas mais pobres. É preciso educar as pessoas acima de quinze anos, mas com o cuidado para que não desapareçam por completo as deficiências e problemas que fazem desta modalidade uma realidade. Em alusão à Conferência ocorrida no Brasil, segundo a UNESCO, a

[...] VI CONFINTEA foi a primeira realizada no Hemisfério Sul e em um país emergente. Ao escolher o Brasil e a cidade de Belém, a UNESCO reconheceu não somente os investimentos feitos pelo país no campo da EJA nos últimos anos como também os grandes desafios enfrentados por países como o Brasil: a promoção do desenvolvimento humano a partir de paradigmas de sustentabilidade. Assim, destaca-se o valor simbólico da cidade de Belém, na fronteira da Amazônia com toda a sua diversidade cultural, linguística, étnica e ecológica. A realização da Conferência na América Latina em 2009 também completou um círculo sexagenário iniciado quando a primeira conferência foi realizada sob a regência do único latino-americano até hoje a dirigir a UNESCO, o mexicano Torres Bodet, em 1949. Para completar a lógica latina, a Cidade de

México sediou o Encontro Regional da América Latina e do Caribe preparatório para a CONFINTEA VI em 2008. (UNESCO/BRASIL, p. 7, 2012)

A seletividade de ações como as CONFINTEA, também muito frequente em programas e organismos internacionais sediados em nações ricas, continua sendo o modelo de intervenção política internacional sobre as nações mais pobres, o que impossibilita fazer da Educação um produto social que atinja a todos com a maior equidade possível. Se o objetivo dessas Conferências e de outros eventos fosse proporcionar a eliminação dos fatores sociais, econômicos e pedagógicos que fazem da Educação de Adultos uma modalidade de ensino repleta de deficiências e problemas, isso já teria ocorrido. Hoje, com certeza, estaríamos discutindo meios para nela intervir no sentido de avançar, e não de lutar contra o papel coadjuvante que lhe é reservado, ainda que se diga que ela é uma modalidade de grande importância no contexto da Educação.

Entretanto, ainda que passivo de muitas críticas, eventos como as CONFINTEA tem destaque nas discussões relacionadas à Educação em nível mundial, inclusive, como espaços de denúncias, reivindicações e protestos. Neles, grupos representativos de sindicatos, associações, fóruns, dentre outras entidades, rompem com uma agenda oficial protocolar e permitem que as vozes de muitos excluídos cheguem aos ouvidos do mundo.

Apesar dessas constatações, órgãos oficiais, autoridades, teóricos e uma grande claqué, fazem desses espaços excelentes oportunidades para se discutir e perpetuar políticas pouco efetivas na resolução dos seculares problemas debatidos na Educação para Jovens e Adultos. Apesar da intervenção da sociedade civil, como o Fórum Nacional de EJA e seus respectivos representantes estaduais, o Fórum Nacional de Educação, que também conta com representações estaduais e demais instâncias que se fazem presentes nestes e nos grandes eventos que tratam da educação, isso não é capaz de melhorar os níveis de execução das políticas públicas de EJA, segundo as demandas observadas em todo o país. Como principal resultado desta constatação, temos o comprometimento do acesso de Jovens e Adultos a uma Educação escolar de qualidade e aos demais processos educativos de formação para o trabalho, para a vida social e para a cidadania.

O descompasso entre o que é discutido e o que é necessário fazer ficou evidente na CONFINTEA BRASIL+6 – Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil, realizado pelo Ministério da Educação – por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão – SECADI, em Brasília, no ano de 2016. Como participante desse evento, representando os professores do ensino médio do Estado do Ceará, tive a oportunidade de ver de perto a dissonância entre o que pensam os professores, militantes dos movimentos sociais e sociedade civil em geral e os agentes governamentais brasileiros, representantes da UNESCO e de outras instituições, como a Organização de Estados Ibero-Americanos – OEI, a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Durante os dois primeiros dias de evento, o que se viu foi a reedição do inócuo discurso de que há uma grande dívida social com Jovens e Adultos analfabetos ou pouco escolarizados, de que essas pessoas necessitam ter seu direito a Educação não apenas assegurado, mas, efetivado. Na verdade, falas que se levantam de forma recorrente em todos os eventos que tratam deste segmento educacional e consistem um discurso no vazio.

A expressão máxima dessa dissonância foi exposta no evento pela leitura da Carta dos Fóruns de EJA do Brasil, deixando claro as discordâncias com o posicionamento do poder público brasileiro ali representado. Apesar do reconhecimento dos esforços empreendidos pelo governo brasileiro para realização do Seminário em um momento conturbado de nossa política, antecedendo ao processo de Impeachment da Presidenta Dilma Vana Rousseff, grande parte dos que ali se encontravam demonstravam indignação e descontentamento com a condução do evento, sentimento esse reunido nas palavras que seguem:

Defendemos e lutamos para que o Governo Federal assuma uma política pública que pense a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como modalidade, como direito ao longo da vida, como direito individual e de classe, com qualidade social, com elevação de escolaridade de trabalhadores e trabalhadoras que estudam, integrada à Educação Profissional, na perspectiva da Educação Popular, no campo e na cidade, com reconhecimento de gênero e de raça, com o viés da inclusão! [...]

Destacamos que não é O ensino, não é O projeto e não é O programa, mas foi sobre isso que o ouvimos ontem durante a abertura na fala do Ministro. É A Educação. É A modalidade, mas não foi esta a concepção presente na apresentação da proposta de política que foi trazida aqui pela Secadi. É A LUTA PELA CONCEPÇÃO DA EJA COMO DIREITO! (FORUMEJA, 2016)

Após 70 anos da realização da primeira Conferência Internacional de Adultos (UNESCO, 1949), a voz que se levanta em defesa da Educação das pessoas acima de quinze anos de idade, analfabetas ou com comprometimento em sua formação básica, ainda ocorre para reivindicar o seu reconhecimento como campo científico. Trata-se de um processo contínuo de luta pela reafirmação de direitos já há muito conquistados, mas,

principalmente, para que as políticas públicas de EJA deixem de ser uma quimera e se efetivem nas escolas pela oferta de uma Educação capaz de atender as necessidades formativas exigidos pelo Jovem e pelo Adulto e que não se restrinjam apenas a falar em uma formação para o trabalho, ou, quando muito, limitada aos aspectos meramente instrucionais.

A despeito do que foi debatido durante o evento, o fato marcante foram os depoimentos dos representantes dos Fóruns Estaduais de EJA e demais Movimentos Sociais presentes, ao dizerem que apesar de todo o discurso de otimismo, salas de aula destinadas a esta modalidade de ensino continuavam a serem fechadas “aos montes” em todo o país. Esse quadro vai ao encontro do registro apresentado por Brasil (2017) acerca das matrículas da EJA que sofreram uma redução de 26,8% nos últimos oito anos, a partir do ano de 2009.

No período da realização deste evento, no Estado do Ceará, a EJA ofertada na rede estadual de ensino passava por momentos difíceis, fruto de decisões administrativas da SEDUC, visando o corte nos investimentos para esta modalidade de ensino, sobretudo, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos. A exemplo de outras partes do mundo e do Brasil, o Estado do Ceará vivenciava, e ainda vivencia, a histórica ausência do reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino que necessita ultrapassar a condição de eterna pedinte por respeito e atendimento às demandas do seu público-alvo. É necessário transformá-la em uma Educação que não mais exista somente para alfabetizar ou para complementar fraturados processos de escolarização, mas, existir no sentido de qualificar a formação de Jovens e Adultos por meio de intervenções educacionais que lhes permitam agir, conscientemente, nos seus diferentes espaços de vida.

A Educação de Jovens e Adultos no Estado no Ceará se insere no contexto da síntese até aqui demarcada em diferentes escalas, exprimindo uma íntima relação entre pobreza e analfabetismo, dificuldades na efetivação das políticas educacionais, problemas com relação ao seu sistema de financiamento, infraestrutura escolar, efemeridade de ações destinadas para EJA. Além disso, ainda é marcante a vulnerabilidade social discente e, bem como, aquilo que é foco deste trabalho, os avanços e retrocessos na atuação docente, que aqui assumem relevância central nos dados e discussões que serão apresentados mais adiante. Essa situação problemática encontra fundamentação nas recomendações finais de uma ampla pesquisa sobre a EJA no Estado, financiada pela própria SEDUC e realizada

pela Universidade Federal do Ceará, sob coordenação da professora Eliane Dayse Pontes Furtado no ano de 2012, que apresentou o seguinte parecer final:

A educação de jovens e adultos nos municípios pesquisados é ofertada pela rede pública estadual e municipal. Essa modalidade educacional enfrenta muitos desafios, dentre eles podemos destacar:

- a) A infraestrutura precária das escolas, sobretudo na zona rural, onde as aulas, muitas vezes, são realizadas em casas adaptadas. A falta de estrutura física das escolas fica evidente em aspectos tais como: salas de aulas sem iluminação e ventilação adequadas, uso de mobiliário incompatível para as atividades de jovens e adultos, falta de acesso dos alunos da EJA aos espaços que funcionam somente durante o dia (biblioteca, sala de informática, dentre outros);
- b) A escassez de recursos didáticos e pedagógicos (livros, recursos audiovisuais e novas tecnologias da informação) que inviabilizam o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e inovadoras em sala de aula;
- c) A ausência de proposta formativa específica para os professores de EJA, bem como uma política de formação.
- d) A concepção da EJA, por parte da gestão municipal e escolar, como algo apartado da dinâmica da escola;
- e) A diversidade geracional e motivacional identificada nas salas de EJA e suas implicações na convivência diária e no processo ensino-aprendizagem;
- f) A necessidade de encontrar mecanismos que viabilizem a redução/superação dos índices de desistência/abandono escolar;
- g) O predomínio de práticas pedagógicas tradicionais e baseadas em propostas teórico-metodológicas dirigidas à aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita para crianças. Ausência de proposta pedagógica específica para a EJA e existência de práticas docentes baseadas na proposta teórico-metodológica da psicogênese;
- h) Ênfase na alfabetização “na idade certa” em detrimento da educação de Jovens e Adultos.
- i) Ausência de políticas de inserção dos jovens no mercado de trabalho, o que gera frustrações e falta de perspectivas frente à escola e a vida. (FURTADO e BATISTA, 2012, p. 103)

Apesar da referida pesquisa não tratar apenas dos CEJA, embora os tenha contemplado, os problemas apresentados atingem em menor ou maior nível um número representativo das escolas de EJA na rede estadual de ensino. São desdobramentos do que foi contemplado ao longo deste capítulo, provenientes da formação de uma sociedade alicerçada no poder de uma classe dominante meritocrática, predatória de riquezas e sequestradora do acesso aos direitos sociais, dentre eles, a Educação, que selecionou muito habilmente quem poderia estudar e quem deveria ficar longe dos bancos escolares, ou ainda, quem poderia acessá-los de forma parcializada.

Todos esses fatores impõem um conjunto de distorções na compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que consolidaram a EJA como uma área do conhecimento educacional, portanto uma modalidade, contribuindo para o cerceamento ao

direito a uma Educação de qualidade por parte do Jovens e Adultos. Desta forma, o capítulo seguinte apresenta como a EJA se desenvolveu no contexto da Educação brasileira.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: INTENCIONALIDADE GOVERNAMENTAL E NEGLIGÊNCIA

“O universo é uma harmonia de contrários.”

Pitágoras

Esse capítulo consiste em um retrospecto de caráter mais histórico da Educação de Adultos, depois denominada, Educação de Jovens e Adultos, no contexto da Educação brasileira. Tem como foco uma análise mais sociológica da formação de nossa sociedade e seus reflexos na Educação, intervindo diretamente na formação do analfabetismo em nosso país. Está ancorado teoricamente em autores como Beisiegel (2008), Freitag (2007), Paiva (2003), Romanelli (2012), Saviani (2008), dentre outros.

A Educação de Adultos faz parte de um imbricado conjunto de elementos, resultado de longos anos de evolução e involução da Educação brasileira. Compreendê-los em sua missão e papel no contexto escolar cearense requer um mergulho no passado, para que possamos entender os avanços, as ausências e as distorções produzidas pelas políticas educacionais de nosso país, que contribuem para a continuidade da Educação de Jovens e Adultos como a conhecemos hoje.

Antes de continuar, chamo a atenção do leitor para um detalhe importante; o percurso histórico da Educação brasileira, que se iniciou no período colonial e que se desenvolveu em diversas fases, é algo bastante trabalhado na literatura educacional, sendo do conhecimento da maioria daqueles que lidam com o tema. Entretanto, retomar este percurso no contexto desta tese se constitui em um ato intencional, cujo sentido está em evidenciar os principais problemas decorrentes do vácuo deixado pelas políticas públicas educacionais e que de diversas maneiras contribuíram para o crescente aumento de Jovens e Adultos desescolarizados, integral ou parcialmente. Esse trabalho vai no sentido de entender que o “[...] presente não se explica sem o passado, e apenas a explicação que reconstrói a gênese efetiva da realidade vivida pode, de fato, ter poder de convencimento”. (SOUZA, 2017, p. 116)

Essa gênese é de fundamental importância para entender porque somos reféns de uma dinâmica social que exclui a maior parte de nossa população dos processos de produção de riqueza e de conhecimento, sem que sejamos capazes de reverter essa roda que gira e nos coloca nessa condição. E, como não estamos, universidades, escolas e demais instâncias que compõe a sociedade civil organizada, sendo capazes de transformar nossas reflexões em efetivas ações de transformação social em socorro aos mais

necessitados, essa realidade se presta como nenhuma outra para separar povos e países, estamentar classes em níveis tão distintos, distinguir tão bem gêneros e raças. (SOUZA, 2017)

Assim, início esse percurso com Romanelli (2012) e sua análise sócio-histórica do núcleo patriarcal brasileiro colonial. As estruturas de poder, econômicas e de vida social aqui iniciados no projeto de invasão português ensejou a estratificação da população em dois blocos, que se distinguiam claramente pela linhagem batizada de nobre pelo colonizador e, o restante, formado pelos nativos, escravos e demais mestiços que aqui viviam. A autora destaca que no modelo social em questão, pela sua própria necessidade de distinção dos representantes da coroa portuguesa dos demais habitantes da colônia, importavam as formas de lidar com o conhecimento e as ideias dominantes na Europa, levadas a cabo pela Educação familiar e, posteriormente, pelas intervenções religiosas promovidas no campo da Educação. A “classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados”. (ROMANELLI, 2012, p. 33).

Essa disposição populacional implicou desde o princípio em uma desigual aceção de pessoas, deixando claro quem teria o direito à Educação e quem estaria destinado ao trabalho braçal e à vida errante. Desde a concepção e implantação de uma Educação colonial, o Brasil passou a cimentar as bases para a formação da Educação de Adultos, como produto máximo da exclusão de uma significativa parcela da população dos bancos escolares.

Ghiraldelli Jr. (2009) assevera que a institucionalização da Educação no Brasil teve seu início após o período das capitânicas hereditárias, quando, com o Governo Geral, aqui aportaram os primeiros representantes da congregação jesuítica. O autor afirma que a Educação no período colonial atravessou 273 anos, podendo ser dividida em três fases principais: a primeira, sob a tutela dos jesuítas; a segunda, que ficou a cargo das ações do Marquês de Pombal, quando da expulsão dos jesuítas em 1759; e a terceira, com a fuga de D. João VI para o Brasil, trazendo consigo a Corte portuguesa para o centro leste do continente sul-americano.

Tratando de modo rápido cada uma delas, a primeira fase demarca as opções pedagógicas e doutrinárias da Educação jesuítica, calcada nos valores da Contrarreforma da Igreja Católica, que se apresentavam conectadas aos anseios da coroa portuguesa e foram fundamentais na consolidação da exploração das riquezas brasileiras, ao mesmo

tempo em que Portugal era alçada à condição de potência mundial. No contexto da Educação, Paiva (2003) apresenta com clareza que o mais importante para os jesuítas era o processo de transformação cultural, melhor dizendo, da aculturação dos povos indígenas, por meio das ações das classes “de ler e escrever” que se destinavam ao trabalho com as Crianças. Os adultos, quando raramente encaixados nesse processo, estavam relegados ao ensino agrícola, com o ensino de técnicas e instrumentos rudimentares, sem grandes contribuições educacionais para as pessoas nessa faixa etária.

A segunda fase, conhecida como período pombalino, foi marcada pelo comando mais direto da coroa portuguesa sobre a Educação. A mudança neste momento se deu muito mais pelo viés estratégico e político do que pedagógico, pois a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil se mostrou necessária para que Portugal reassumisse mais diretamente o controle da colonização, destituindo os jesuítas da maior parte do poder que aqui conquistaram. Não me refiro a esse episódio como uma extinção total, pois de fato isso não ocorreu, uma vez que até hoje temos representantes da Educação jesuíta em nosso país espalhados por todo o território.

Para maioria dos habitantes coloniais, de um modo geral, o acesso às experiências educacionais continuou a se dar de maneira incompleta ou quase inexistente. Tornou-se prática recorrente do poder público a transferência da responsabilidade para a sociedade civil o ato de educar. Esse tipo de prática perdurou ao longo dos anos e a falta de recursos financeiros e humanos para a consolidação de uma Educação pública de maior abrangência tornou-se uma realidade, conforme podemos ler no registro que segue:

A partir de 1759, o Estado assumiu a Educação em Portugal. Apareceram os concursos públicos e a análise da literatura destinada às escolas (isso incluía a censura, pois o iluminismo português não implicou uma liberalização completa dos autores do movimento). No Brasil, desapareceu o curso de humanidades, ficando em seu lugar as “aulas régias”. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja: os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a “escola” para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino. (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 27)

Essa prática se constituiu em algo aceitável no contexto da Educação que ainda não poderia ser chamada de pública. A verdade é que, sem a ação do governo colonial para educar os habitantes do Brasil naquele período, esse tipo de trabalho docente, mal remunerado, assistemático e muitas vezes voluntário, passou a ser a única ação docente em prática e que se destinava a uma parcela reduzida da população. Nesse mesmo momento,

em paralelo, se consolidou o abandono da ideia de uma Educação pública universalizada, fenômeno que teve efeito por toda a colônia e contribuiu para a crescente exclusão do Jovem e do Adulto da vida escolar.

A terceira fase trata dos desdobramentos no campo da Educação que se desenrolaram a partir da transferência da família real da metrópole para o Brasil, escorraçada que foi do velho continente pelos conflitos napoleônicos. Paiva (2003, p. 70) afirma que dentre as muitas ações tomadas para receber a realeza no Brasil, foi necessária a “[...] organização de um sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar os quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas”. Foram criados cursos superiores de Medicina, Economia Política, Botânica e o Ensino de Arte, dentre outros, além de Academias Militares. Fundaram o Museu Real, a Biblioteca Pública e a Imprensa Régia. Nesta fase, apesar da nova e artificial efervescência cultural vivida no Brasil de então, a Educação básica não partilhou do mesmo entusiasmo e crescimento. As Crianças de famílias mais abastadas recebiam suas primeiras instruções em casa e, mais uma vez, não houve a implantação de uma Educação pública de caráter mais abrangente com a chegada da família real na colônia.

Há de se ressaltar, contudo, o registro trazido por Paiva (2003) com relação à primeira sugestão oficial para a organização de uma Educação popular no Brasil. No ano de 1812, solicitado pelo Conde de Barca, Ministro de D. João VI, o Gal. Francisco de Borja Stockler estruturou um projeto de ensino de primeiro grau. Nele, havia a recomendação de uma instrução voltada para os agricultores, comerciantes e operários. Para este caso em específico, ressaltar a iniciativa mostra-se mais importante do que possíveis resultados, uma vez que o projeto em questão foi rejeitado pela coroa.

O posicionamento do governo brasileiro com relação à Educação das pessoas acima de quinze anos de idade durante as três fases, apresenta reflexos históricos e expressivos na formação de um grande contingente de analfabetos no Brasil. Dados de Brasil (1874) indicam que o primeiro recenseamento populacional brasileiro traz o registro total de 9.930.478 habitantes naquele período. Desse quantitativo, 8.419.672 eram considerados pessoas livres, brancos e mestiços de todas as condições sociais. Todavia, em pleno século XIX, ainda possuíamos um total de 1.510.806 pessoas na condição de escravos. Desses, apenas 1.403 eram capazes de ler. Embora na condição de escravos, de alguma forma essas pessoas conseguiram desenvolver os processos de leitura. O dado mais expressivo e que corrobora de modo significativo para o raciocínio em construção acerca

das bases de formação da Educação de Adultos no Brasil, está no fato de que 6.856.594 de pessoas, ou seja, 81,43% da população livre, eram analfabetos, com um total de 243.390 mulheres a mais do que os homens.

Além disso, o documento aponta que a taxa de frequência escolar das Crianças e Jovens entre os seis e os quinze anos de idade se mostrava muito baixa, pois apenas 155.651 meninos estavam na escola, enquanto as meninas somavam somente 105.098. Esses números se apresentam mínimos, se comparados àqueles que exprimem o total de pessoas nessa faixa etária que estavam fora da escola, cujo total eram de 786.191 meninos e as meninas eram 795.574.

Os números apresentados são suficientes para nos causar admiração sobre a realidade apontada. Isso toma uma dimensão ainda maior se pensarmos que no século XIX países como Inglaterra e França já tinham promovido em seus territórios mudanças tecnológicas revolucionárias em suas indústrias, como o motor de combustão interna, o desenvolvimento do transporte ferroviário, dentre muitas outras, enquanto nós ainda patinávamos como um projeto de uma nação, cuja realidade apresentava níveis elevados de exclusão social.

Na Educação, a filosofia iluminista, que influenciou todo o pensamento ocidental a partir do final do século XVIII, transformou o mundo para dar sustentabilidade ao modo de produção capitalista. Segundo Boto (2003, p.5), os “[...] iluministas compreendiam que a instrução conduzia não apenas a um acréscimo de conhecimento, mas também a melhoria do indivíduo que se instrui”. A Educação passa, assim, a fazer parte obrigatória do ordenamento social e elemento essencial na consolidação do capitalismo.

Sob o princípio da igualdade, esta filosofia inaugurou uma maior intervenção do Estado nas matérias educacionais, por meio da secularização¹⁵ do ensino. A autora nos diz que a partir de então entra em pauta umas das maiores bandeiras da Educação, a universalização, princípio basilar para a formação de uma nação desenvolvida. A partir dessa nova forma de pensar a Educação, seria mais fácil, por meio do mérito, identificar os talentos e as aptidões de cada um. Tal movimento se torna mais enfático quando da publicação do Plano de Instrução Nacional da França por Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritate, ou, Marquês de Condorcet, que assim escreveu:

¹⁵ A secularização pode ser entendida como o declínio da religião e a diminuição de sua pujança em todas as áreas da vida social, devido ao crescimento da autonomização das diversas esferas da vida social da tutela e controle da hierocracia (governo exercido por religiosos). A religião diminui, desta forma, sua autoridade sobre a vida privada e cotidiana (PIERUCCI, 1997)

Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, intelectuais e morais e contribuir dessa forma para o aperfeiçoamento geral e progressivo da espécie humana, derradeira meta a que deve visar toda a instituição social, tal será ainda o objetivo da instrução e este é, para o poder público, um dever imposto pelo interesse comum da sociedade e pelo da Humanidade inteira. (CONDORCET, 1943, p. 6)

Em oposição ao que estava acontecendo na porção ocidental do Velho Continente, esse momento se revelou sedimentador de um modelo educacional no Brasil ainda mais excludente. Romanelli (2012) fala em uma nova configuração social, cuja estratificação da população se mostrou ainda mais acentuada, agora, com a presença de pelo menos uma nova camada intermediária, os intelectuais. Os avanços, se assim podemos dizer, empreendidos pelas mudanças causadas no país com a vinda da família real, ensejou ensaios de uma pseudo urbanização, consubstanciado pelas vultosas somas da exploração do ouro que deram o *start* inicial ao avanço urbano brasileiro.

Todas essas mudanças oportunizaram a formação de um mercado interno consumidor, sobretudo, pelo surgimento de núcleos urbanos de maior envergadura, e pela formação de um grupo de pessoas ligadas às práticas intelectuais e burocráticas, como funcionários públicos, literatos, jornalistas, dentre outros. A essa nova classe são reputadas consideráveis contribuições à evolução política brasileira, que advogava para si uma maior demanda escolar, corroborando com a ação daqueles que buscavam na escolarização possibilidade de ascensão social.

O problema é que seus representantes não empreenderam esse movimento reivindicando uma Educação de abrangência maior, capaz de debelar os problemas que já se somavam e impediam a universalização de um projeto educacional em âmbito nacional. Ao contrário, o fizeram construindo alianças com as oligarquias que já se beneficiavam com o ensino existente, passando a fazer parte de uma casta nobre, ainda que ocupando um lugar de menor prestígio.

Romanelli (2012) atenta para um importante e decisivo fator nesta relação. Se por um lado a classe intelectual emergente se aliava aos nobres da época pelas conveniências que lhes eram úteis, a fim de sustentarem seu *status*, a ideologia que os impulsionava diferia em muito daquela arcaica e medieval escravocrata, que predominava nas oligarquias coloniais. Dentre essa nova classe eram cada vez maiores os ideais liberais, os anseios republicanos e, posteriormente, a bandeira da libertação dos escravos, embora

este fenômeno significasse tão somente uma transmutação para maior eficiência dos mecanismos de sustentação do pensamento que ia em direção ao capitalismo.

Tratava-se, portanto, de mudanças em defesa dos interesses que emergiam em uma sociedade que paulatinamente ia abandonando as estruturas de poder monárquico. Estava sendo determinado um novo sentido ao termo racismo, que passava a propagar uma ojeriza à discriminação pela cor da pele, passando a exercer um poder implícito. A melhor explicação sobre esta mudança e que nos será de grande importância para explicar o porquê da formação da Educação de Adultos como a conhecemos está nas palavras que seguem:

O falso rompimento com o racismo científico é de fácil comprovação. Quando se apela para o “estoque cultural” para explicar o comportamento diferencial de indivíduos ou de sociedades inteiras, temos sempre um aspecto central dessa ideia que nunca é discutido ou percebido: seu racismo implícito. [...]. Onde reside o racismo implícito do culturalismo? Ora, precisamente no aspecto principal de todo racismo, que é a separação ontológica entre seres humanos de primeira classe e de segunda classe. [...]. Afinal, essas hierarquias existem para servir de equivalente funcional do racismo fenotípico, realizando o mesmo trabalho de legitimar pré-reflexivamente a supor superioridade inata de uns e a suposta inferioridade inata de outros. (SOUZA, p. 17-18, 2017)

Legitimou-se, desta forma, a conceituação cultural de superioridade, onde essas pessoas seriam agraciadas com melhores condições de vida porque fizeram por merecer, invisibilizando qualquer possibilidade de reconhecimento de diferenças, fazendo da exclusão social um processo natural no curso da vida. Na Educação, esse contexto sustentou, de um lado, a predominância de um ensino voltado para o nível superior, calcado na formação aristocrática, humanística e retórica; do outro, um expressivo abandono da Educação básica, mormente, o que hoje chamamos de ensino fundamental.

Todavia, não se tratava apenas de priorizar o ensino superior. A valorização do ensino do direito, medicina e posteriormente, de algumas engenharias, direcionou o currículo escolar de ensino secundarista para as poucas pessoas que poderiam alcançá-lo, que passou a funcionar como uma espécie de cursinho preparatório para o ingresso nessas faculdades, enquanto o ensino fundamental se desenvolvia com insuficiente número de escolas e trabalho docente precarizado, destinando-se àquelas pessoas de menores condições sociais.

O quadro social apresentado tratou de instituir uma tradição que se estende até hoje, condicionando a Educação e o seu desenvolvimento a disputas políticas, a

conveniências estabelecidas por administrações pouco ou nada comprometidas com uma Educação pública. Esses elementos compunham uma realidade complexa que se apresentou até o final do século XIX de diversas formas, cujos resultados sempre se mostraram aquém dos anseios da maioria da população interessada em estudar. De maneira contrária ao que se apresentava na Europa e na América do Norte, cujas ações governamentais estavam comprometidas com a formação de trabalhadores mais qualificados, no Brasil, a Educação foi utilizada como instrumento de alienação de massa. Nosso país chegou ao século XX com um déficit expressivo de pessoas em idade escolar que nunca ou pouco acessaram a escola, cujos índices de analfabetismo mantiveram-se elevados e crescentes.

Em meio a essa discussão, uma outra variável lhe deve ser acrescentada: a deficiência da formação de docente. Tanuri (2000), ao realizar um trabalho sobre a história da formação de professores no Brasil, indica que antes mesmo de nos preocuparmos em formar professores para as primeiras iniciativas escolares brasileiras, havia a prática governamental em escolher pessoas “dispostas” para o magistério sem formação alguma. Cumpre destacar o equívoco que esse processo representou para nossa Educação. Tradicionalmente passamos a admitir em nossas escolas a apresentação de dados, a fabricação de números, cujo objetivo maior sempre foi dar uma satisfação à sociedade, ainda que aos educandos não fosse respeitado o seu direito de aprender. Passou a ser aceito como solução para a deliberada falta de escolas o exercício do magistério por pessoas sem a mínima formação e condição de exercê-lo, atuando de maneira voluntária ou então, por pessoas que julgavam ter o conhecimento necessário para ocupar a função de professor, a fim de auferir seu sustento ou complementar sua renda.

Esse foi um dos vários motivos que muito contribuiu para a formação do enorme contingente de analfabetos no Brasil. A irresponsabilidade de colocar pessoas alheias à Educação para estarem dentro das salas de aula produziu efeitos negativos e duradouros. Ninguém pode exercer a função de médico, odontólogo, advogado, sem que para isso tenha a formação necessária. Entretanto, muito facilmente aceitamos que pessoas não licenciadas estejam em nossas escolas formando crianças, ou então, nas salas de aulas de Jovens e Adultos, fato esse endossado pelo poder governamental.

O termo duradouro é bastante apropriado para nos dar uma ideia da longa ocorrência do fenômeno em nossa história educacional. Recentemente a comunidade acadêmica e escolar brasileira presenciou a recuperação do expediente de permitirmos que

pessoas sem formação pedagógica possam atuar na escola básica técnica profissionalizante. A questionável Lei de Conversão – PLV 34/2016¹⁶, que reformou o ensino médio brasileiro e recriou a categoria de professores com “notório saber”. Engenheiros, analistas de sistemas, farmacêuticos, administradores, dentre muitos outros profissionais, a título de garantir a formação profissional técnica dos Jovens no ensino médio, podem ministrar aulas sem que para isso tenham cursado uma licenciatura, ou, no mínimo, uma especialização em docência.

A nova reforma do ensino médio contradiz, inclusive, dispositivos legais anteriores que, com propriedade, determinaram quais os princípios norteadores para uma formação educacional profissional e técnica no ensino médio brasileiro. É o caso de Brasil (2012), que dispõe sobre o imperativo de se ter o trabalho como um princípio educativo, a partir de sua inserção no mundo escolar, tendo como proposta político-pedagógica, a integração entre a ciência, a tecnologia e a cultura. Desta forma, exige-se neste processo uma perspectiva integradora dos saberes específicos de cada área do conhecimento e suas possíveis intervenções sociais, tendo como princípio pedagógico a pesquisa. A categoria de “notório saber”, da forma como foi recuperada pela Lei de Conversão – PLV 34/2016, parece negligenciar estes e outros princípios já estabelecidos pela legislação brasileira.

A reforma do ensino médio, portanto, constitui-se como um instrumento de atraso, baseando-se na possibilidade de ofertar o ensino médio profissionalizante por professores formados em suas respectivas áreas técnicas, mas com grandes chances de apresentarem um distanciamento perigoso dos princípios norteadores apresentados no parágrafo anterior. Isso porque lhes falta um conectivo basilar e fulcral para isto, uma sólida e importante formação pedagógica, e isso fará grande diferença na escolarização técnica dos Jovens e Adultos no ensino médio brasileiro.

Avançando na discussão do processo de evolução da formação da EJA no Brasil, Saviani (2008) nos apresenta uma análise sobre as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, agora, com as importantes influências após o início da produção do café. Ele nos chama a atenção para a transição da arcaica produção açucareira para a cafeicultura e os desdobramentos provenientes desse processo. O primeiro surto de uma maior urbanização já havia ocorrido com a mineração no Brasil, mas foi a partir desse ciclo que mudanças

¹⁶Reforma do ensino médio brasileiro. MPV 746/2016, aprovada pelo sob forma de Projeto de Lei de Conversão 34/2016, foi sancionada pelo presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017. Senado Notícias. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso em 17 de março de 2018.

mais expressivas são percebidas na condução das escolhas políticas e econômicas no período que antecedeu à República, cujos efeitos na Educação se fizeram sentir de modo significativo.

A economia açucareira estava baseada na pujança local, no poder do senhor de engenho, que se via na condição de manter seu padrão de vida segundo uma linhagem de nobreza, atuando como administrador distante do processo produtivo do açúcar, delegando aos seus capatazes as agruras do eito. Pouco preocupados com os aspectos comerciais, que estavam nas mãos dos portugueses, posteriormente dos holandeses, os barões do açúcar, por conta de suas práticas, perdiam a noção de totalidade do processo produtivo. Essa atividade econômica assentava-se, então, na mão-de-obra escrava, no uso da força, em conchavos políticos, na subserviência em relação ao poder real, na usurpação de qualquer tipo de direito das pessoas mais pobres e na manutenção da ignorância da maioria de nossa população.

A cafeicultura, apesar de não representar melhorias sociais àqueles aos mais pobres, apresentou-se como o ponto de ruptura entre um Brasil que baseava sua economia na manutenção de um feudalismo medieval, visceralmente desenvolvido nas grandes propriedades do Nordeste e de São Vicente, no atual Sudeste, para se inserir, com muito atraso, no contexto do capitalismo do final do século XIX. Conforme as palavras de Furtado (1982), a produção do café pressupôs a aquisição de terras, mudanças no recrutamento e na gestão da mão-de-obra, reordenamento da produção, implantação de um sistema interno de transporte, mudanças no processo de comercialização portuário e interferência direta nas decisões políticas e econômicas do país. Esses elementos modificaram por completo o comportamento da sociedade brasileira, inclusive, a Educação.

Porém, mais uma vez é fundamental destacar em meio a esse processo o papel desempenhado pelo Brasil no contexto mundial daquele momento. Saviani (2008) afirma que, a exemplo dos espaços produtivos primários de então, como as Antilhas inglesas e francesas, Cuba e até mesmo no sul dos EUA, a economia se baseava no sistema de *plantation*, portanto, na propriedade cujas dimensões eram gigantescas, de acesso restrito a nobreza local, no trabalho escravo e, como não poderia deixar de ser, de caráter hereditário. O açúcar, o algodão e, posteriormente, o café em sua fase inicial, tiveram sua produção executada com o trabalho de escravos, fato que perdurou por muitos anos, tornando-se um dialético entrave entre a manutenção das bases econômicas coloniais

versus a instalação de uma nova ordem internacional de trabalho que acompanhou as mudanças impostas pelo capitalismo. Vejamos o que disse Bosi (1992, p. 195) a esse respeito:

A sua história é a de uma aliança estratégica, flexível, mas tenaz, entre as oligarquias mais antigas do açúcar nordestino e as mais novas do café no vale do Paraíba, as firmas exportadoras, os traficantes negreiros, os parlamentares que lhes davam cobertura, e o braço militar chamado sucessivas vezes, nos anos de 1830 e 40, para debelar surtos de facções que espocavam nas províncias. Ao radicalismo impotente desses grupos locais opôs-se, desde o começo, o chamado liberalismo moderado, que exerceu, de fato, o poder tanto na fase regencial quanto nos anos iniciais do Segundo Império. As divisões internas não tocaram sua unidade profunda na hora da ação. O tráfico, mais ativo do que nunca, trouxe aos engenhos e as fazendas cerca de 700 mil africanos entre 1830 e 1850. As autoridades, apesar de eventuais declarações em contrário, faziam vista grossa a pirataria que facultava o transporte de carne humana, formalmente ilegal desde o acordo com a Inglaterra em 1826 e a lei regencial de 7 de novembro de 1831.

Assim, a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado demorou bastante no Brasil. O autor afirmou, ainda, que o “[...] par, formalmente dissonante, escravismo-liberalismo, foi, no caso brasileiro pelo menos, apenas um paradoxo verbal” (BOSI, 1992, p. 195). Em sua visão, uma possível contradição real neste caso só seria uma realidade se, ao segundo termo, lhe fosse atribuída também a concepção ideológica do trabalho assalariado que passou a dominar as relações de produção pós-revolução industrial europeia, o que ainda tardou a ocorrer no Brasil.

Em tempos de firmamento das bases econômicas brasileira na exportação do café, o que ocorreu em nosso país foi um liberalismo deturpado, consolidado por meio do suporte das políticas aqui empreendidas desde a colônia. O que se viu na prática foi uma transição controlada pelos personagens que tinham suas riquezas sustentadas pelo tráfico humano de negros. Quebrar essa estrutura só foi possível graças às inúmeras intervenções externas, particularmente da Inglaterra, que naquele momento despontava como grande potência econômica e frente de comando das mudanças promovidas em nível mundial estabelecidas pelo capitalismo industrial.

No que tange às questões relativas à Educação, esse cenário se mostrou submerso em grandes problemas que se traduziam na insuficiência de recursos, principalmente financeiros, e nas questões pedagógicas que se apresentavam difusas e sem uma orientação de amplitude nacional. Enquanto os países industrializados a viam como uma base para expansão capitalista, no Brasil, ela ainda engatinhava com profundas dificuldades. Saviani (2008) afirmou que entre 1840 e 1888 o financiamento anual da

Educação brasileira era em média de 1,8% do orçamento do governo imperial. A parte dessa fatia que cabia à Educação primária e secundária era de apenas 0,47% de tudo que era produzido no país. Sobre essas questões, assim discorreu mais detalhadamente o autor:

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população. (SAVIANI, 2008, p. 168)

As transformações marcadas pela história, como a saída da monarquia para o império e deste para a república, as orientações de mudanças na economia, passando da produção agrícola no campo para a industrial urbana em um longo processo de consolidação do capital no setor secundário, não foram suficientes para quebrar a manutenção da concentração de poder e renda no Brasil. Pelo contrário, esse processo apenas vem crescendo exponencialmente, alcançando seus números mais absolutos na atualidade.

A herança que nos foi deixada pela cultura de manutenção de privilégios daqueles que deveriam cuidar dos interesses públicos se consistiu no grande empecilho para o desenvolvimento social brasileiro. Assistimos ano após ano as mutações relativas à permanência dos apadrinhamentos, às regalias excessivas de um pequeno grupo em um país de miseráveis, à corrupção institucionalizada, características essas que transpassaram os anos e aportaram com todo o seu vigor no Brasil dos séculos XX e XXI. Contudo, é preciso corrigir um erro clássico de análise de formação e perpetuação dessa condição, uma vez que, no senso comum, nosso maior problema está na corrupção política, o que é um equívoco histórico. Toda essa estrutura muito bem montada advém da

[...] construção de uma elite toda poderosa que habitaria o Estado só existe, na realidade, para que não vejamos a elite real, que está “fora do Estado”, ainda que a “captura do Estado” seja fundamental para seus fins. É uma ideia que nos imbeciliza, já que desloca e distorce toda a origem do poder real. Nesse esquema, se fizermos uma analogia com o narcotráfico, os políticos são os “aviõezinhos” do esquema e ficam com as sobras do saque realizado na riqueza social de todos em proveito de uma meia dúzia. Combater a corrupção de verdade seria combater a rapina, pela elite do dinheiro, da riqueza social e da capacidade de compra e de poupança de todos nós para proveito dos oligopólios e atravessadores financeiros. (SOUZA, p. 12, 2017)

As palavras de Jesse Souza representam a concretização de uma estratégia de poder muito bem arquitetada. A elite por ele destacada vem continuamente se eternizando por meio da construção de meias verdades, da formação de uma consciência coletiva incapaz de enxergar com a devida clareza quem são nossos verdadeiros algozes. Nesse contexto, apesar das inúmeras reconfigurações desse cenário, o produto final deste processo foi a formação de um país de analfabetos, débil na produção de leitores e escritores, um legado negativo de um imbricado conjunto de fatores que ainda não foram debelados em nossa história da Educação.

A nação brasileira entrou no século XX colhendo os frutos desastrosos do crescimento exponencial da pobreza e da ignorância como uma de suas mais sólidas instituições. A formação de uma massa de desescolarizados e os persistentes problemas que encontramos na Educação, dentre eles, aqueles relacionados à Educação de Jovens e Adultos, não é uma questão pedagógica, mas uma extensão lesiva da capacidade de engendramento dos gestores da nação em defenderem a qualquer custo os interesses empresariais. Perpetuá-la foi um ato deliberado, perfeitamente representado nas palavras abaixo:

[...] Carneiro Leão, em 1916, defendia uma posição nacionalista afirmando que “o comércio é quase exclusivamente estrangeiro, as empresas estrangeiras, os exploradores estrangeiros, o capital estrangeiro. Somente o braço que se ocupa das últimas tarefas [...] é nacional. Sem iniciativa, sem recursos, ele não faz outra coisa senão contribuir para o desenvolvimento dos capitais estrangeiros, quando poderia explorar outras riquezas, cultivar a terra”. Este nacionalismo suscitado pela guerra, entretanto, embora se acompanhasse de preocupações educativas, não se deixava levar pelo “entusiasmo pela Educação” por temor de que a alfabetização de criaturas incultas “talvez aumentemos a anarquia social”. Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outras situações e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará também, ela conseguir emprego público”. (PAIVA, 2003, p. 102)

No início do século XX, tamanha desfaçatez e despreocupação com os direitos sociais não poderia gerar bons resultados para a Educação. Paiva (2003) nos mostra que em âmbito nacional os registros negativos se somavam, como no caso de Minas Gerais, por exemplo, que não era capaz de ofertar Educação básica a 25% de sua população em idade escolar. O Estado de São Paulo, já naquele momento despontando como maior centro

produtivo do país, das 656.114 pessoas na faixa etária entre 6 e 14, apenas 187.314 sabiam ler e escrever, e que, desse total, havia uma taxa de deserção da escola de 468.314.

Esta situação era mais grave nos Estados nordestinos. Devido ao franco decréscimo econômico vivenciado naquela região por ocasião do declínio da atividade açucareira, tem-se o agravamento da condição social de uma significativa parcela da população, traduzindo-se em índices educacionais catastróficos. No Rio Grande do Norte “[...] chegou-se à conclusão de que nem um orçamento estadual três vezes maior – totalmente dedicado à Educação – poderia solucionar o problema” (PAIVA, 2013, p. 101) do analfabetismo. Pernambuco, por sua vez, apresentava situação ainda mais grave. Apesar do crescimento de sua população em idade escolar, reduziu suas escolas de 800 no final do século XIX para apenas 200, atendendo somente 20 mil das 300 mil Crianças que necessitavam estar na escola.

Porém, a situação não se mostrava grave somente no Sudeste e Nordeste brasileiro. Em outras regiões a condição era a mesma, como por exemplo em Goiás, cujo total absoluto de analfabetos no Estado chegava a 98%. Esse momento de nossa história ficou marcado pelas mudanças estruturais de nossa política e na condução do país. A classe dominante, que antes bebia o champanhe da realeza, continuava a bebê-lo, só que agora nas “taças republicanas” e, apesar de diferente, a essência de nação excludente e concentradora de recursos não mudara.

O crescimento de centros urbanos que surgiram decorrente do incremento de capital na economia via cafeicultura e, posteriormente, com a industrialização, trouxera mudanças que promoveram inúmeros fenômenos até então pouco vivenciados em um país eminentemente agrário como o nosso. Com o deslocamento da economia para o paulatino desenvolvimento industrial, ainda que tardio, inaugurou um fluxo migratório do campo para a cidade, inicialmente de maneira tímida, mas, com o passar dos anos, ocorreu em maior escala. A pressão social por Educação foi um acontecimento paralelo desse fenômeno. Esta foi sendo ofertada à população brasileira a partir da concepção de que era “[...] preciso educar o povo sem formar descontentes que pudessem construir uma ameaça ao progresso e a harmonia social; os ideais de recomposição do poder político não incluíram, nesse período, “ameaças a estrutura social”. (PAIVA, 2003, p. 103).

Com isso, ao invés de quebrar com o paradigma da ignorância como ação estratégica da política social brasileira, o que pôde ser constatado foi o contrário. Ainda que movimentos de cunho mais progressista tenham tomado força no país, que o

capitalismo industrial tenha ganhado a cada ano maior expressividade em nossa economia, que novas ideias pedagógicas tenham sido adotadas no meio educacional, incluindo, uma política de formação de professores com a criação das Escolas Normais, o que se viu foi o recrudescimento dos índices de analfabetismo, pois a ignorância e o afastamento das pessoas mais pobres das escolas foi uma realidade crescente.

Para o governo, o mais indicado foi promover iniciativas como a regionalização do ensino, inviabilizando a ideia de um sistema educacional de extensão nacional. A utilização de mudanças tecnológicas como a radiodifusão, que, a despeito de ser um relevante acontecimento para o desenvolvimento do país, foi utilizado como meio de tentar solucionar a incapacidade do Estado em viabilizar uma Educação para todos, bem como, a ideia de uma ruralização pedagógica por meio de mediações a distância via rádio (PAIVA, 2003). O intuito principal foi tentar fixar no campo as famílias que, para fugir da fome, se aventurariam a aceitar condições subumanas de vida nos centros urbanos. Esse fato ocorrerá inevitavelmente com a transição urbana brasileira pós década de 1950, com o estrangulamento da pobreza no campo.

Esse seria, portanto, o quadro social brasileiro que antecedia a década de 1920, delineado em um progressivo modelo econômico dependente do capital estrangeiro, chancelado por uma política interna imersa na corrupção, no descaso com a coisa pública e, sobretudo, distante da intenção e da capacidade de garantir direitos sociais. Na Educação, encontramos eco dessas convicções nas palavras que seguem, uma vez que no período

[...] a economia não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos, que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa; que a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa; que essa demanda social de Educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter *status*, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual[...]. (ROMANELLI, 2012, p. 47).

O texto traz um termo que define com exatidão a estratificação social e a “produção” em massa de pessoas iletradas: o preconceito. Essa palavra expressa a secular exclusão com a qual educadores e a sociedade terão que lidar no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, incluindo aquilo que será mais emblemático para a sustentação das opções políticas educacionais instaurados no século XX – o movimento de se legislar

como meio de instituir garantias sociais que, em último caso, funcionarão apenas como discurso retórico, transformando-se em letra morta.

O preconceito social, tão habilmente construído em nossa sociedade colonial, embasado na acepção de pessoas, cujos escolhidos poderiam ser educados em detrimento da formação de um exército de excluídos fadados à ignorância, está na base de um modelo de Educação que sempre esteve imbuído na dual discussão entre a formação de um abastado e pequeno grupo de intelectuais e o crescimento exponencial de analfabetos pobres, formados, no máximo, para o trabalho braçal.

Para tanto, construiu-se uma rede política e de funcionamento econômico de sustentação desse processo pois, na verdade, o problema não era à Educação em si, mas o seu poder transformador, que seria capaz de fazer com que as pessoas dessem conta de sua ignorância, tornando-se conscientes de sua condição de exclusão. Mantê-la tornou-se um projeto de nação e o meio pelo qual nossa sociedade permanece imersa na obediência e na incapacidade de articulação para lutar por seus direitos.

Todavia, a lucidez acerca desses problemas não impediu que a chegada do século XX trouxesse transformações políticas e econômicas que ensejaram novos argumentos de sustentação à realidade social excludente em evidência, trazendo para a Educação novos discursos, como por exemplo, a formação para o trabalho e para a cidadania, como forma de atingir o desenvolvimentismo econômico. A deposição do Presidente Washington Luiz em 1930, vinte e um dias antes do final do seu mandato pelo golpe promovido por Getúlio Vargas, amparado pelo capital industrial, bem como, pelo movimento promovido pelo baixo oficialato militar da época, que ficou conhecido como tenentismo¹⁷, clamava por maior modernidade ao país e marcou a quebra da hegemonia do poder político rural, assumindo de vez a nova posição de comando em nosso país o pensamento liberal, uma vez que o

[...] estatuto do liberalismo entre nós é muito interessante para precisar, e, ao mesmo tempo, mediar e limitar, o que acabamos de dizer. É que a doutrina liberal se transformará, como Florestan percebe com agudeza impecável, no ideário mais adequado para a expressão da visão de mundo e dos interesses da

¹⁷ **Tenentismo** - Movimento político-militar que se desenvolveu durante o período de 1920 a 1935, aproximadamente, sob a liderança dos “tenentes”, nome com que ficaram conhecidos os oficiais revolucionários da época, nem todos verdadeiros tenentes, mas em sua grande maioria oficiais de baixa patente. Constituiu um dos principais agentes históricos responsáveis pelo colapso da Primeira República, ou seja, está inserido no processo de crise da sociedade agroexportadora e do Estado oligárquico no Brasil que culminou com a Revolução de 1930. Retirado de <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/TENENTISMO.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2017.

nova sociedade que se formava a partir das entranhas e da lenta decadência antiga. [...] Sua posição no debate sobre a abolição da escravidão é sintomática tanto de sua relevância quanto de seus limites. Sua importância e ambiguidade ficam claras a partir do fato de que pregação liberal antiescravista ao mesmo tempo “disfarçava e exprimia o afã de expandir a ordem social competitiva”, ao dirigir-se contra a instituição fundamental da antiga ordem para dar-lhe o golpe de morte definitivo, abrindo caminho para uma reorganização nacional segundo os interesses da economia de mercado. Sua limitação fica clara, por outro lado, nos contornos amesquinçados do compromisso final entre as elites, que torna a abolição uma revolução social de brancos para brancos, leia-se, um compromisso intraelite, inaugurado, a partir daí um abandono secular de uma “ralé” despreparada para enfrentar as novas condições socioeconômicas. (SOUZA, 2015, p. 125-126).

Embora o autor estivesse se reportando à passagem do poder agrário para a ideologia republicana e liberal pós 1889, sua análise se estende para as primeiras três décadas do século XX, em meio as mudanças que tomara a força econômica e política no Brasil das mãos da saturada produção do café, que, nas palavras de Furtado (1982), privatizava os lucros para poucos, ao mesmo tempo em que socializava os prejuízos com a sociedade brasileira. Isso porque o governo central adotava como prática recorrente a compra de enorme excedente de café existente no mercado, como forma de manutenção da força dos produtores rurais. Foi nesse ambiente que se deu o desenvolvimento da industrialização, fortalecido pelo início da fabricação interna dos produtos que abasteciam o mercado brasileiro, fenômeno que ficou conhecido como substituição de importações.

Getúlio Vargas viu nesse momento de ebulição e novos anseios sociais, sua possibilidade de chegar ao poder, uma vez que havia perdido as eleições anteriores para a presidência da república. Nesta nova configuração política e econômica, nos interessará sobremaneira os desdobramentos reservados à Educação, como a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e a implantação das reformas que visavam à formação educacional para a atividade comercial, industrial e agrícola. Novas palavras de ordem foram cunhadas para a Educação e o país foi invadido por um sentimento nacionalista que pressupunha uma sociedade letrada, conectada com a modernidade apregoada pela economia de mercado. O analfabetismo passa a ser considerado um entrave para o crescimento econômico brasileiro e, como tal, precisaria ser debelado:

Com o início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo. Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era

considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país. (STRELHOW, 2010, p. 52).

Esse seria mais um momento de retórica, pois, ao mesmo tempo em que o analfabetismo era considerado um mal a ser eliminado, a condução política e econômica do país apresentou resultados contrários a implantação de um sistema educacional de melhor e maior abrangência. As turbulências de ordem econômica e política vividas durante a primeira metade do século XX mostrou que o Brasil foi atolado em dívidas, sobretudo com o capital externo, aumentou ainda mais a centralização de poder e de riquezas, sem deixar de incentivar a fiel escuderia do controle político por pequenos grupos nos rincões do campo, como estrutura aliada de comando, cujo principal intuito seria impedir ao máximo os fluxos migratórios para as grandes cidades pela massa de miseráveis que aos poucos ia se formando, uma vez que as condições de sobrevivência pelo uso da terra iam se tornando cada vez mais difíceis.

Concomitantemente, as grandes cidades reservavam para si diversos problemas relativos ao emprego, à moradia, ao atendimento educacional, e o clamor social por novas políticas sociais passaram a ser uma realidade crescente. Receber um contingente humano de grande proporção vindo do campo só aumentaria esses problemas. Tornou-se inevitável uma intervenção do Estado no sentido de amenizar a situação de pobreza das cidades, como é possível observar nas análises de Beisiegel (2008, p. 25) ao dizer que o

[...] inconformismo dos denominados ‘setores urbanos’, real ou potencialmente perigoso para os detentores de poder, viria a constituir-se em situação problemática privilegiada na explicação dos rumos imprimidos à atuação do Estado, durante todo o período que se estende ao movimento de março de 1964. A orientação do Estado para o desenvolvimento, mediante a diversificação da economia e, sobretudo, pela industrialização, e a política de incorporação das massas urbanas às bases de sustentação do esquema nacional de poder, assumiriam funções precisas, enquanto instrumentos de suavização de tensões. A esta função do Estado na acomodação de tensões viria a estender-se progressivamente a todas as áreas particulares de sua atividade. Seria nesse período, com efeito, que o Estado brasileiro encaminhasse decisivamente a sua atuação no sentido da ampliação e do enriquecimento dos denominados ‘direitos sociais’ da cidadania.

O analfabetismo foi, desta forma, um entrave ao desenvolvimento da nação brasileira, a despeito do clamor da populacional por mais Educação, o que de fato não ocorreu. Até o início do século XXI encontramos uma realidade adversa neste sentido, uma

vez que ainda existem milhões de pessoas fora da escola no Brasil. Essa intencional e contraditória situação, que foi se cristalizando no contexto social, pavimentou um caminho que fez com que um expressivo número de Adultos ficasse a margem das oportunidades de acesso e permanência ao processo de escolarização. A Educação destas pessoas continua à espera de uma solução definitiva, e foi tratada, no período em questão, tardiamente pela legislação educacional brasileira.

É notório o intencional abandono da pessoa adulta em nossa história. Quando retomamos que o direito à Educação foi contemplado já em nossa primeira Constituição de 1824 é que percebemos a complexidade deste problema. Em seu Art. 170, inciso XXXII, foi instituído que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Todavia, foi somente em 1934 que a Educação de Adultos foi formalizada em um texto constitucional: “[...] ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos”. (BRASIL, 1934). Apesar da importância desse registro, Freitag (2007), Paiva (2003), Romanelli (2012), Saviani (2008), dentre outros, demonstram que a determinação no campo legal não foi revertida em avanços na prática, e aos Adultos restou uma interdição ao direito à escola e demais espaços formativos de um modo geral, cuja Educação será um direito muito tardiamente conquistado de forma efetiva.

Importante destacar que ao tratar da Educação do Adulto, ainda que de maneira prescritiva, esse fato demarcou, pela primeira vez, uma preocupação no campo legal com a Educação destinada a essas pessoas. Essa garantia não foi posta em prática, pois não houve mudanças pedagógicas em nossas escolas para ampliar o atendimento educacional básico daqueles que sempre estiveram fora delas. Assim, não foram registradas mudanças curriculares, nos conteúdos e nas práticas escolares capazes de oportunizar, via escolarização, transformações positivas na vida dos Adultos. Se houve alguma iniciativa neste sentido, ocorreu em atendimento às pressões de ordem econômica, motivadas pela nascente industrialização, que demandava mão de obra para as fábricas por pessoas minimamente alfabetizadas. A oferta de uma formação escolar de melhor qualidade não se mostrou, portanto, prioridade.

A dicotômica relação entre as políticas populistas de Getúlio Vargas e os interesses do capital industrial conviveram relativamente bem até próximo dos anos finais da década de 1930, quando os interesses se tornam cada vez mais divergentes. Isso foi se modificando a medida em que o Estado passou a não mais representar as ambições do setor industrial. A esse contexto, devem ser somadas as mudanças promovidas por interferências

externas que tiveram seu ápice com a queda presidencial. Por conta das fragilidades apresentadas ao longo da história da formação do Brasil e por sempre estar sob a égide das forças de comando externas, a deposição dos dirigentes maiores em nosso país se consolidou como uma ação contumaz em nossa política, cujos reflexos são sentidos até hoje. Para Freitag (2007, p. 97), o

[...] capital estrangeiro sente no modelo político vigente (democracia liberal mais ou menos clássica, que permite uma crescente participação das massas) uma barreira ao seu projeto de expansão e de gradual absorção do mercado interno, com o mínimo de freios institucionais ou de interferências reivindicatórias alheias à racionalidade das decisões econômicas. Começa a delinear-se, no fim do período, uma nova polarização: de um lado os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais de classe média; e de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias.

Toda essa interferência, principalmente, norte americana, implicará em consequências significativas à nossa Educação. Por um lado, vivíamos o final da década de 1930, com o mundo passando por uma grave crise econômica, cujo início se deu com a depressão de 1929. Cada país tentava à sua maneira seguir adiante, mas, em escala mundial a primazia e o projeto dos EUA de se tornar uma grande superpotência começava a ser construído.

Por outro lado, vemos que o capital industrial exigia cada vez mais uma formação escolar mínima de seus trabalhadores, coisa que o sistema educacional brasileiro ainda não dava conta de suprir. Como parte dessa demanda era composta por pessoas acima dos quinze anos de idade, que buscavam formar-se para o trabalho, uma nova variável foi agregada a esta equação que nunca fechou; a grande massa de analfabetos, ansiosa por ocupar um posto de trabalho, demandava cada vez mais espaços de formação profissional. Sobre esse assunto assim se posicionou Romanelli (2012, p. 170-171):

[...] O sistema educacional, todavia, não possuía a infraestrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional. Tampouco as classes médias, que faziam crescer a demanda social de Educação, estavam realmente interessadas no ensino profissional de grau médio. A organização do ensino médio profissional continuou, pois, apesar das reformas, a arrastar-se lentamente, sem uma expansão capaz de atender às necessidades do desenvolvimento. A indústria, por sua vez, exigia uma formação mínima do operariado, o que teria de ser feita do modo mais rápido e prático. Recorreu, pois, o governo à criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias e através do seu órgão máximo de representação – A Confederação Nacional das Indústrias. O Decreto-lei 4.084, de 22 de janeiro de

1942, criava, então, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O Estado, inoperante e propositalmente omissivo em seu papel de ente educador, terceirizando esta função ao capital industrial que tomou a frente e assumiu a formação profissional em nosso país. É necessário neste momento um parêntese, pois, apesar das pressões externas implicarem o governo brasileiro em um maior compromisso com a formação profissional, esta formação não era uma novidade na consolidada formação educacional brasileira.

Gondra (2010); Catani e Ferreira (2011) nos falam da criação das Escolas de Aprendizagem Artífices (EAA) durante a Primeira República, a partir de 1909. Com o objetivo de proporcionar formação profissional básica para jovens de origem humilde, denominados de “desprovidos de sorte”, capacitava-os para o trabalho nas indústrias emergentes do país. Inspiradas no modelo das escolas europeias, as EAA tinham um caráter técnico e prático, oferecendo ensino voltado para diferentes ofícios e habilidades manuais. Com o tempo, essas escolas se expandiram e evoluíram, passando a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), inicialmente pulverizada em unidades espalhadas por todo o país. Foi formalmente instituída pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008).

No contexto do início do século XX, a formação profissional tinha um caráter subsequente e complementar, destinando-se aos trabalhadores da indústria, ficando a cargo de cada empresa. Entretanto, os custos dessa formação não ficaram sobre responsabilidade apenas dos industriais, uma vez que havia subsídios governamentais, uma espécie de mensalidade por aluno/mês para auxiliar em seu custeio. Como existia uma contrapartida pecuniária não disponível para todos, somente uma parcela menor dos trabalhadores acessaram esse sistema. Não deve ser esquecido, ainda, que este serviço educacional se dava após a formação básica, e, por conta disso, as pessoas analfabetas não participavam desse processo formativo.

Além desses desdobramentos, um novo mapa do analfabetismo se delineou no país, a medida em que os Estados do Sudeste passaram por um processo de crescimento econômico mais agudo, sobretudo, Rio de Janeiro e São Paulo, em detrimento do recrudescimento da pobreza nos Estados do Nordeste e Norte do país. Além do Sudeste, os Estados do Rio Grande do Sul e do Paraná, na região Sul, também passaram a apresentar maior declínio em suas taxas de analfabetismo.

Com isso, houve uma espécie de regionalização mais acentuada da pobreza, inclusive educacional, se assim posso me referir, representando enorme desnivelamento entre as unidades da federação com relação ao percentual da população analfabeta. Ferraro e Kreidlow (2004) afirmam que a taxa de analfabetismo média no país, entre as pessoas acima de 5 anos de idade, era de 71,2% em 1920, caindo para 46,7% em 1960. Entretanto, nesta última década, o Rio de Janeiro, então capital da nação, apresentava uma taxa média de 27,3%. Nesse mesmo período, o nordeste brasileiro apresentava taxas bem maiores, onde

[...] a redução do analfabetismo é relativamente pequena nos Estados do Nordeste, que chegam a 1960 com taxas ainda muito elevadas, da ordem de 61,6% a 72,6%. Nas dez posições mais elevadas em termos de analfabetismo, continuam figurando todos os nove Estados do Nordeste. A outra posição é ocupada pelo Acre, em substituição ao Estado de Goiás; (FERRARO E KREIDLOW, 2004, p. 187)

A região sudeste contou desde o período em questão com taxas bem menores de pessoas iletradas, realidade que perdura até hoje. Porém, em níveis gerais, a quantidade de pessoas analfabetas em nosso país é ainda muito alta, fato este que retomarei mais adiante com maior nível de detalhamento. Por agora, quero deixar explícita a íntima relação entre as condições socioeconômicas que foram sendo construídas no Brasil e a formação de um intenso processo de concentração de riqueza, cujo principal resultado foi a distribuição da desigualdade social à maioria da população.

No âmbito da Educação, essa desigualdade traduz-se num universo amplo de pessoas que atualmente buscam sua escolarização na Educação de Jovens e Adultos, sejam estas completamente analfabetas ou aquelas com níveis diferenciados de aquisição da escrita, da leitura e de múltiplas possibilidades de letramento. Apresenta-se a seguir um quadro síntese da situação do analfabetismo até a década de 1980:

Quadro 5. Quantidade de analfabetos no Brasil de 1872 a 1980 e o percentual na população brasileira

Ano/Censo demográfico	População		
	Total	Não alfabetizadas	
		Quantidade	Percentual
1872	8.854.774	7.290.293	82,3%
1890	12.212.125	10.091.566	82,6%
1920	26.042.442	18.549.085	71,2%
1940	34.796.665	21.295.490	61,2%

1950	43.573.517	24.907.696	57,2%
1960	58.997.981	27.578.971	46,7%
1970	79.327.231	30.718.597	38,7%
1980	102.579.006	32.731.347	31,9%

Fonte: Adaptado de Ferraro e Kreidlow - 2004

Apesar do declínio no quantitativo de pessoas analfabetas a cada década, os números apresentados são inaceitáveis a qualquer nação, mesmo que os níveis se apresentem menores a partir da década de 1980. Arriscaria dizer que a quantidade de analfabetos existentes no Brasil, no período apontado, seria similar à população absoluta de muitos países que há anos eliminou de suas sociedades o analfabetismo, um dos sustentáculos da pobreza de um país.

Como afirmara anteriormente, esse processo foi meticulosamente construído e permanentemente alimentado, resultando em níveis de escolarização, de alfabetização e de preocupação com a aprendizagem dos educandos em nossas escolas muito aquém do desejável. O que estamos fazendo como sociedade não resulta em ações capazes de agirem nas causas históricas dos problemas que não cessam em fornecer materialidade para a existência de uma Educação de Adultos que desde sempre assumiu o papel de uma “UTI” educacional.

Ainda que tenhamos exemplos de sucesso, e não são poucos os depoimentos colhidos neste sentido, eles não se constituem como regra, mas a exceção, conquistados às custas de muita doação, tanto docente quanto discente, em uma luta constante no combate à renitente precarização das condições que em geral são ofertadas para este segmento educacional. Todavia, essa luta é desigual, pois até mesmo parte daqueles que trabalham com a Educação não se dão conta da importância do seu papel no contexto social. Se pudesse resumir onde está o cerne de toda essa questão, apostaria nas palavras de Souza (2016, p. 19) quando disse que qualquer

[...] grupo social que queira dominar economicamente outro grupo, de modo a extrair permanente e continuamente o produto de seu trabalho, precisa, antes de tudo, saber “colonizar” o seu espírito. Ninguém se deixa explorar de modo direto e violento sem reação. A possibilidade de debelar a reação com mais violência sempre se revelou muito custosa e, crescentemente com o avanço da história, de eficácia apenas de curto prazo. No mundo moderno, quem quiser se apropriar, por meio de instrumentos de mercado e de Estado, da riqueza e do produto do trabalho alheio tem, antes, de convencer os espoliados de que a dominação que os explora e subordina é para seu próprio bem.

Somos um povo colonizado mentalmente. Ainda que tenhamos participado de um incompleto processo de independência física e jurídica, grande parte dos movimentos realizados pela sociedade brasileira demonstram consonância com as palavras de Souza (2016). Em geral, temos nos apresentado como uma sociedade dependente das ideias políticas, jurídicas e educacionais que são oriundas de outros países, fato este que compromete nossa própria capacidade de construção do conhecimento de uma forma capaz de nos libertar desse colonialismo, tanto físico quando simbólico.

O problema, portanto, não é uma Educação destinada aos Adultos, mas o que ela significa para o país. Não somos capazes de eliminá-la do contexto educacional brasileiro porque não temos construção social coletiva para isso. Quando me refiro a acabá-la, estou sendo taxativo em eliminar o rol de adjetivações pejorativas que a acompanha, relegando-a sempre a segundo plano, onde quase sempre lhe é destinada a menor parcela dos recursos educacionais, as piores instalações escolares, horários e condições de funcionamento, que existem muitas vezes para dar uma satisfação de que em determinada rede ou estabelecimento de ensino são ofertadas salas de aula que se destinam a pessoas acima dos quinze anos de idade.

Qualquer nação que pretenda assumir a condição de desenvolvida, educar os Adultos é uma prática necessária, uma vez que a necessidade de formação ao longo da vida se tornou uma realidade no mundo atual. Entretanto, as mazelas históricas que perduram nesta modalidade em nosso país a colocam em um patamar quase medieval. Trata-se de uma seara na qual se discute mais sobre miséria, precarização, ausência, preconceito e tantos outros problemas, do que a continuidade de uma formação educacional, escolar ou não, que seja útil e sintonizada com seus anseios de uma sociedade mais justa e equânime.

Em meio a muitas constatações, e contestações, um elemento assume importância crucial nesta pesquisa – a ação docente. Discutida no âmbito da formação pedagógica, técnica e profissional, o papel desempenhado pelo professor nas escolas tem ocupado cada vez mais destaque nas discussões sobre a Educação. Do ponto de vista da profissionalização, é possível entendê-la como um

[...] processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate frequente no âmbito da produção

sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas. (WEBER, 2003, p. 1127)

O autor afirma, também, que do ponto de vista das políticas públicas no Brasil, estudos e pressões sociais, como o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, foram realizadas para definirem concepções e parâmetros para o exercício da educação básica, elegendo questões centrais como a formação inicial e continuada de professores, as condições de trabalho relacionadas a infraestrutura das escolas, matérias didático-pedagógicas, além de tratar das questões remuneratórias com as discussões em torno de um piso salarial para o professorado da educação básica em nosso país.

Oriundo das ações desse Fórum, foi celebrado em outubro de 1994 o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação com vistas a estabelecer uma política de amplo espectro para tratar da questão docente, dentre as quais, estão o papel das instituições de nível superior na formação inicial e continuada dos professores. Tratou-se da reformulação das matrizes de formação dos cursos de licenciaturas, a formação no ensino médio, a utilização de tecnologias na Educação e o acompanhamento técnico, científico, de intercâmbio e de cooperação dos trabalhos dos professores. (WEBER, 2003)

Esse ainda é um ponto nevrálgico em nossa Educação, tornando-se mais grave na Educação de Adultos, dada a eterna condição de um porvir nesta modalidade de ensino. A profissão docente enfrenta uma série de problemas que lhes são imputados ao longo de séculos, ao ponto de estudiosos do tema, como Sacristán (1995), afirmar que o trabalho docente pode ser considerado uma semiprofissão, pois quase sempre é destituído de autonomia, cujos desígnios são decididos na maioria das vezes por pessoas que pouco ou nada entendem de Educação, ou, se entendem, muitas vezes estão rendidos aos interesses do Estado ou a ideologias que transformam a categoria de professores em moeda de troca.

Assim, faz-se presente no âmbito dessa discussão a distorcida relação do magistério com o sacerdócio, uma atividade vocacional, que cristaliza no pensamento social um desprestígio ao professor, cujo trabalho precisa ser realizado, não importa onde, não importa como, o que importa é que, ao final, pessoas devem sair das escolas ou de salas de aula improvisadas com um certificado em mãos, mesmo que sejam incapazes de entenderem as suas próprias realidades de vida. Na Educação de Adultos, esse processo assume contornos mais drásticos, uma vez que a descontinuidade na formação dos educandos, ou sua mais completa ausência, tem parte de sua explicação na errada

concepção de que qualquer pessoa pode ministrar aulas nessa modalidade, o que acarreta aos educandos prejuízos ainda maiores.

Ribeiro (1999) alarga essa discussão ao questionar a formação inicial dos professores que atuam na Educação de Adultos. Na maioria das vezes eles não possuem em sua formação um conjunto de práticas e saberes baseados em princípios os quais foram assentados para que esta modalidade se tornasse um campo pedagógico específico, produzindo distorções diversas em suas experiências educativas, tais como:

Há algumas semanas, visitei um núcleo de Educação de jovens e adultos que atua num bairro periférico de São Paulo, realizando um significativo trabalho de alfabetização, pós-alfabetização e preparação para exames supletivos. Trata-se de um grupo bastante organizado, que conta com muitos educadores engajados em movimentos populares. A coordenadora guiou-nos – a mim e a meu grupo – até a sala de alfabetização; quando chegamos à porta, a professora convidou-nos a entrar e apresentou-nos seus alunos dizendo com um sorriso: “Estas são as minhas crianças”. Do assento de suas carteiras, homens e mulheres olharam para nós visitantes com um misto de curiosidade e profundo constrangimento. Com algum custo fomos conseguindo quebrar o gelo, perguntando sobre suas motivações para estudar. Falaram então das exigências do mercado de trabalho em São Paulo e de uma grande vontade de aprender, além de tecer rasgados elogios à competência e à dedicação da professora, sem a qual não teriam feito tantas conquistas. (RIBEIRO, p. 185-186, 1999)

A maneira como a professora trata seus educandos na citação anterior sintetiza uma série de situações problemáticas comumente encontradas na Educação de Adultos: a infantilização no trato com a pessoa adulta; o assistencialismo, produzindo pessoas dependentes sentimental e pedagogicamente da figura do professor, que procura ensinar tudo sem possibilitar que o educando busque, com seu auxílio, superar seus próprios desafios; a ausência no docente em perceber a importância do seu papel como um catalizador das transformações que devem ser fomentadas no Jovem e no Adulto que retornaram à escola, fazendo com que o acesso ao conhecimento se transforme em um veículo efetivo de transformação emancipatória em suas vidas.

Deixo claro que, ao levantar essas questões, não estou tratando de proferir uma crítica gratuita, nem advogando a transferência da responsabilidade do problema levantado para os professores. As distorções e situações pouco desejadas na EJA neste aspecto ocorrem tanto pelo problema da falta de uma formação mais sólida dos professores que atuam nesta modalidade, e isso decorre do vácuo deixado pelos sistemas de ensino, quanto pelas fraturas que vão se avolumando ao longo da vida das pessoas acima de quinze anos de idade e que se distanciaram do processo de escolarização. Muitas vezes essas pessoas

retornam à escola para se sentirem úteis, para conviver em um ambiente social diferente, para se alimentar, para buscar um afeto que a vida não lhes permitiu vivenciar, além, claro, de buscar concluir sua escolarização. A ausência de uma maior consciência de como funcionam os processos pedagógicos e andragógicos de ensino do Jovem e do Adulto se constitui em um campo fértil para que equívocos neste sentido possam ocorrer, nos mais diferenciados níveis.

O profissional que trabalha com os Jovens e Adultos deve, imperativamente, profissionalizar-se da melhor forma possível, tornar-se um pesquisador, um estudioso das diversas variáveis que interagem em simultaneidade com o contexto desta modalidade de ensino, que dever ser percebida e praticada como um ato de inclusão sob os mais diversos aspectos. Nas palavras de Barcelos (2010, p. 43), deve significar

[...] mais do que trazer de volta à escola aqueles e aquelas que dela um dia foram expulsos. Há que ir além. Há que construir uma cultura e uma gestão democrática dos espaços escolares e educativos, que, num primeiro momento acolhem e, a seguir, criem condições de atenção e de cuidado, capazes de conquistar, seduzir, aqueles que nela chegam.

Por isso, não podemos perpetuar processos equivocados que levam para dentro da Educação de Jovens e Adultos ações formativas que confundam acolhimento, amorosidade e cuidado com métodos infantilizados, como os relatados por Ribeiro (1999) e Amparo (2012), entre muitos outros, sob risco de serem tão prejudiciais quanto à negação do direito à escolarização dessas pessoas. Mais fundamental do que isso, é reconhecer quem é esse discente que entra na escola após anos de distanciamento, quer seja pela primeira, quer seja pela enésima vez. O essencial na ação do professor é ter clareza de sua constituição social, cognoscente e pessoal, criando condições no educando para lidar com os inúmeros desafios por ele vivenciados. Esclarecedor a esse respeito foi a análise de Arroyo sobre o pensamento freiriano acerca dessa questão:

[...] O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeito de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizes, em formação. (ARROYO, 2014, p. 27)

O professor, desta forma, deve se apropriar e saber trabalhar com os meandros percorridos pela Educação brasileira, os quais encerra, para a EJA, uma realidade complexa para a escolarização básica, que a faz produto de um modelo de sociedade selvagem, que segrega sem o mínimo pudor, onde a maior parte das riquezas, inclusive intelectuais, estão retidas historicamente sob o poder de uma parcela mínima de nossa população. Dados apresentados pela organização Oxfam Brasil (2017), afirma que os 5% das pessoas mais ricas de nossa população concentram em suas mãos a mesma quantia pertencente aos 95% restante; chegamos ao extremo inimaginável de que um trabalhador, que vive com único salário mínimo mensal, teria que trabalhar por dezenove anos para auferir os mesmos rendimentos que uma pessoa considerada super rica ganha em apenas um único mês.

Coadunando-me novamente com as ideias de Souza (2017, p. 25), é “[...] necessário, para quem domina e quer continuar dominando, se apropriar da produção de ideias para interpretar e justificar tudo o que acontece no mundo de acordo com seus interesses”. Essa fábrica de ideias trabalha diuturnamente para que os mecanismos de perpetuação do modelo educacional excludente que temos no Brasil. Mesmo com um maior retorno do Jovem e do Adulto à escola, assumindo seu papel de sujeitos de direito à Educação, os problemas enfrentados por essas pessoas ainda são difíceis de serem contornados.

Não é raro que seus atores permanecem em lutas que se assemelham àquelas empreendidas no início do século XX. É necessário a ininterrupta reafirmação que essas pessoas tenham direito a uma escola e que esta cumpra sua formação, atendendo suas necessidades e especificidades, lhes permitindo condições de igualdade para buscar uma vaga na universidade, por melhores condições de se formar profissionalmente, por se constituírem pessoas conhecedoras do mundo e com melhor capacidade de nele intervir e transformar suas realidades de vida positivamente.

A produção de uma nação à mercê dessas ideias e de uma Educação escolar alicerçada na exclusão nos permite enxergar os prejuízos causados por esse processo de diversas formas. Parte do que é trazido até aqui tem seu reflexo expresso nos dados divulgados sobre os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2017. Segundo Brasil (2018), inscreveram-se no Exame um total de 8.627.194 de estudantes, dos quais 1.691.701 não efetivaram sua inscrição por falta de pagamento. Por outro lado, computou-se um total de abstenção de 32% no dia de aplicação do Exame, o maior nos

últimos oito anos. Do total de candidatos aptos a realizarem a prova, apenas 53 deles tiraram nota máxima de 1.000 pontos na prova de redação, ao passo que 309.157 candidatos obtiveram nota zero na mesma. Pelos dados apresentados, é possível perceber o nível de dificuldade de escrita dos educandos que responderam a prova. O número de pessoas que obtiveram nota zero nesta edição do Exame é 5.833 vezes maior do que aqueles que obtiveram nota máxima.

Os números acima nos dão, ainda que de forma parcializada, a dimensão dos problemas enfrentados por um sistema de ensino deficitário, o mesmo que produz Adultos sem escolarização. Esse foi, e continua sendo, o palco social onde à Educação de Adultos vem há anos tentando firmar e reafirmar direitos. Trata-se de um trabalho incessante, que tem arregimentado a ação conjunta de pessoas que acreditam no poder da equidade de direitos, na possibilidade de proporcionar, pela Educação, caminhos para uma melhora de vida dos Jovens e Adultos analfabetos ou com sérios comprometimentos em sua formação básica. Passo, desta forma, a tratar na próxima seção do texto, da outra face da EJA, aquele que fala das lutas pela garantia e o reconhecimento do direito de uma Educação para todos.

O capítulo seguinte apresenta, segundo os princípios da dialética, o outro lado da EJA, que se encerra nos mais diversos contextos de lutas pelo direito à Educação, principalmente, após a década de 1950 do século passado.

5 A OUTRA FACE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NEM TUDO FOI NEGLIGENCIADO

“A classe média não quer ter direitos, ela quer privilégios, custe o direito de quem custar.”

Milton Santos

Esse capítulo busca evidenciar um outro lado da Educação de Jovens e Adultos, aquele relacionado às lutas sociais vinculadas ao processo de resistência à condição que se impôs às pessoas alijadas da Educação escolar, bem como, o seu reconhecimento como campo específico do conhecimento capaz de lidar com as especificidades sociais, epistemológicas e pedagógicas desta modalidade de ensino. Neste trabalho, o termo resistência está baseado naquilo estabelecido em Giroux (1986, p. 146):

[...] Em primeiro lugar, exalta uma noção dialética de ação humana que retrata corretamente a dominação como um processo que não é estático e que nunca se completa. Concomitantemente, os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação. A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. As categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não discursivo. Em segundo lugar, a resistência acrescenta nova profundidade teórica à noção de proposta por Foucault (1977), de que o poder opera de forma a ser exercido sobre as pessoas e pelas pessoas, dentro de diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominância e autonomia.

Parto, então, do período pós Segunda Grande Guerra, marcado por extremas mudanças no conjunto político, econômico e social mundial e brasileiro. Internamente estavam sendo construídas as bases e expedientes para um novo golpe de estado, parecido com aquele que levou a morte de Getúlio Vargas, preparando o país para a era dos governos militares. Ao mesmo tempo em que passaram a existir lampejos de mudanças na concepção de uma Educação para as massas analfabetas ou pouco escolarizadas, pairava sobre o país um embate macro, construído mundialmente pela bipolarização entre os EUA e a ex-União Soviética, traduzido na dicotomia entre capitalismo e socialismo.

Passado o momento de abandonar o velho regime monárquico, de enterrar de vez os valores alicerçados no getulismo e no populismo, era o momento de estabelecer de vez as ramificações necessárias com o liberalismo econômico, sob a égide do americanismo. Para tanto, tornava-se necessário a construção da continuidade do modelo

social excludente que nos acompanha até hoje e que, naquele momento, se capilarizava nos bolsões de favelização nos centros urbanos de médio e grande portes. Neste processo, Souza (2017) fala da atuação de um capataz, a classe média, conhecida como a classe dos privilégios, merecedora de direitos, que advogou em seu favor o controle legitimado do sistema econômico, social e político em nosso país. Por outro lado,

[...] as classes populares estão condenadas às armas frágeis dos dominados. Sua ação tende a ser reativa e construída contra os valores das classes dominantes sob o domínio do discurso do inimigo. Assim, se o individualismo é o valor máximo das classes dominantes, nas classes populares a solidariedade e o espírito de grupo tendem a ser, por exemplo, mais importante. Se a noção de sensibilidade tende a ser dominante nas classes superiores, a ética da virilidade tende a ser o seu contraponto perfeito nas classes populares.

A situação dos excluídos sociais, que chamamos provocativamente de ralé e de novos escravos, é ainda mais precária. Se a classe trabalhadora qualificada e semiquificada ainda tem perspectivas, ainda que restritas, de futuro e de ascensão social, a ralé foi tão secularmente precarizada e humilhada que, sem contexto político favorável, ela está condenada ao fracasso. [...] (SOUZA, 2017, p. 147)

Os efeitos dessa solidariedade e dessa virilidade são identificados na luta pela consolidação do direito à Educação e os demais direitos sociais, pautados na resistência, fato que teve rebatimento direto, mas a conta-gotas, nas políticas educacionais brasileiras. Nesse contexto, o destaque vai para uma nova maneira de enxergar a escola e os processos educacionais destinados às pessoas Adultas de uma maneira diferente, embora isso não garantisse uma escolarização de qualidade. Novos referenciais foram criados para buscar entender melhor o tipo de Educação que se deveria destinar ao Adulto, questionando não apenas do aspecto quantitativo, mas o acesso a formação escolar básica, a possibilidade de universalização educacional e como atender as necessidades educacionais apresentadas pelo Adulto.

Tratou-se de um movimento não linear em nossa história da Educação que fez frente à visão cristalizada de que as pessoas mais velhas e que estiveram longe dos bancos escolares seriam educandos de segunda categoria, o subproduto da intrínseca relação entre analfabetismo e marginalidade. Saviani (2009, p. 3-4), quando tratou das teorias da Educação e do problema da marginalidade, definindo-a como

[...] um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constituiu um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A Educação emerge como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a

coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem intensificar-se os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre Educação e sociedade, concebe-se a Educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade mais igualitária.

Embora o trecho em destaque seja parte de um trabalho do autor tratando das teorias que nortearam a Educação em nosso país, ele traz nexos pertinentes ao pensamento daqueles que foram ao longo dos anos combatendo a marginalização das pessoas que de alguma forma se viram impedidas a acessarem à Educação como forma de progredir socialmente, rompendo as barreiras impostas pela segregação social.

Contudo, a utilização do termo acidental utilizado pelo autor para caracterizar a marginalização e sua ligação com o analfabetismo parece ser indevida. Essa questão não pode ser aventada como fatalidade no âmbito da Educação brasileira, uma vez que sempre existiu uma íntima relação entre o número elevado de analfabetos e a intencionalidade da formação de uma grande massa desescolarizada.

Na contramão dessa visão quase determinista de que uma grande parcela da população brasileira deveria estar longe dos assentos escolares, estão aquelas pessoas que construíram uma nova militância sobre a Educação de Adultos. Esse trabalho se deu pela atuação em tempos e espaços diferenciados, quer seja para minorar o problema do insuficiente número de escolas, quer seja para interferir positivamente no processo de formação de professores, ou mesmo, na busca da consolidação de políticas educacionais de caráter mais incluyente.

Esses movimentos, dialético em sua essência, se constituíram exemplos que demarcaram posições contrárias à política sectária e elitista de nossa nação. Paiva (2003, p. 195) traz alguns desses exemplos, como as escolas noturnas para ensino de Adultos nas províncias do Império, as quais somavam 117 em 1876. Mais adiante, no período de 1946/1958, a autora apresenta o registro das primeiras iniciativas em nível nacional voltadas para a Educação desse público, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em 1947, que, dentre seus principais objetivos estava o de

[...] preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estado do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas

mundiais de analfabetismo. Através dela, eram retomados alguns aspectos do “entusiasmo pela Educação”, agora eivado de considerações e justificações técnicas; uma nova abolição”, conduzida pelos educadores anteriormente identificados com Estado Novo e que agora tinham como diretriz política a quantidade e como diretriz técnica a tentativa de conciliar a campanha de massa (extensiva) a qualidade e a continuidade do ensino (profundidade). (PAIVA, 2003, p. 207)

Alguns pontos chamam atenção nesse último registro: o primeiro tem relação direta com o novo, com o surgimento de uma “preocupação” com a Educação do Jovem e do Adulto de caráter mais amplo. Esse é um registro que não pode faltar em qualquer trabalho que tenha a Educação de Adultos como foco, uma vez que iniciativas como esta fazem parte da construção dos fundamentos da Educação destinada a essas pessoas; o segundo ponto, entretanto, vai de encontro à possibilidade de rompimento com o velho e nos leva, obrigatoriamente, a reflexões de caráter mais crítico, pois, essas primeiras iniciativas vincularam-se de maneira direta à formação para o trabalho industrial. Ventura (2001) destaca que essas ações passaram a ocorrer no mesmo período em outros países periféricos, vinculadas ao industrialismo e a interveniência direta de combate ao crescimento do comunismo no mundo, estrategicamente levado a cabo por organismos representativos da força dos países centrais e tiveram responsabilidade direta junto ao governo brasileiro na realização da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Aos estudiosos e interessados no tema, fica a necessidade de refletir sobre como se deu o início do reconhecimento da Educação do Adulto como área do conhecimento, atravessada que foi pela constante intervenção do Estado em nome dos interesses do capitalismo, principalmente externo. A promoção de ações em escalas maiores para a Educação dessas pessoas foi muitas vezes sabotada ou posta em prática com extrema parcialidade, uma vez que os idealizadores e financiador dos programas, da reunião de especialistas, da compra de materiais didáticos, do pagamento de pessoal e todo o aparato necessário ao desenvolvimento de campanhas educacionais para o Adulto sempre foi o Estado.

Eis, portanto, a identificação de um considerável fator impeditivo para o efetivo sucesso de ações desenvolvidas para o atendimento educacional do público em questão. Seus teóricos, professores e demais atores sociais envolvidos quase sempre estiveram à mercê não apenas da dependência do amparo financeiro estatal para tentar debelar os efeitos de anos de abandono, mas, também, dependentes de planos econômicos

e políticos traçados para o país que, quase sempre, encararam o Adulto como um fardo ou, em outros momentos históricos, como alvo de barganha, quer seja por votos, quer seja como força de trabalho barata.

A despeito das possíveis ponderações e críticas a essas primeiras ações, o importante a ser extraído desse contexto de partida foi a paulatina postura assumida pelo governo brasileiro como ente indutor de financiamentos de programas educacionais destinados ao Adultos, proporcionando-lhes algum acesso à escola, embora nunca suficiente. Além da evidência desses aspectos, Di Pierro, Joia e Riberio (2001, p. 60) destacaram que foram criadas condições iniciais para a “[...] instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais”, ainda que não tivéssemos avançado nos aspectos metodológicos os mais indicados para o ensino do Adulto. Isso porque, era significativo o déficit na formação de um pensamento científico cuja essência centrava-se nas necessidades educacionais demandadas pelas pessoas com mais idade, fato esse que se refletia diretamente na formação dos professores e, conseqüentemente, em todas as práticas educacionais para eles desenvolvida. Isso trouxe a discussão o imperativo de entender que a

[...] Educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem-número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático. (DÍ PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p. 58)

Tornou-se necessário pensar e fazer uma nova Educação, a fim de suprir a aguda carência de princípios e métodos próprios na forma de educar não apenas o Adulto, mas o Jovem parcial ou completamente desescolarizado. Não seria suficiente apenas abrir escolas e nelas depositá-los, uma vez que a escola que lhes restou apresentava-se completamente descolada de suas vidas. A respeito da premente necessidade de rediscutir essas questões, Freire (1987, p. 33) disse:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio a experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta Educação. A sua irrefreada ânsia. Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é

“encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos de sua realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganham significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Sem embargo, a construção de uma Educação de Adultos foi atingida em diferentes níveis pelas mais diversas conceituações de analfabetismo e toda carga política, econômica e social que o termo ensejou e enseja em diferentes períodos de nossa história, com destaque para sua relação direta com pobreza e preconceito. Quando tardiamente os responsáveis pela Educação pública brasileira passaram a discuti-la, já não seria mais suficiente simplesmente abrir salas de aula alfabetizadoras e, posteriormente, supletivas. Passou a ser imprescindível estruturar uma nova escola, capaz de ultrapassar os limites da ausência física e da possível compreensão do distanciamento que se construiu entre a escola e a realidade de vida daqueles que há séculos dela estiveram expulsos.

Cumprir destacar que este não é um trabalho dedicado à alfabetização de Jovens e Adultos. Porém, por entender que a deficiência na leitura, na escrita e no letramento foram, por assim dizer, “políticas públicas” meticulosamente articuladas em nosso país como base para formação de uma população docilmente adestrada, faz-se necessária levantar esta discussão. Essas condições estão, por excelência, no alicerce da Educação destinada aos Adultos. Fazer uma breve incursão acerca do termo analfabetismo é, dentre outros exercícios, discutir um problema de grande expressão em nossa sociedade e que perdura com extrema envergadura no Brasil de hoje, mesmo que não se conceba mais pessoas incapazes de viver e conviver sem o entendimento e a capacidade de exercitar e compreender a palavra escrita.

Para Schwartz (2010), o analfabetismo significou, inicialmente, na condição das pessoas que não sabiam ler e escrever seu próprio nome. Esta, uma definição mais pragmática e destituída da politicidade inerente ao ato educativo, norteou por anos as ações e políticas governamentais relativas à escolarização das pessoas em idade mais avançada, cuja comodidade em abrir salas de aula em qualquer lugar para ensinar as “primeiras letras”, transformou-se numa espécie de passe livre para o governo atender da pior maneira possível as necessidades dos Adultos que buscavam sua alfabetização.

Hoje, esse termo possui outro significado, agregado que foi por uma complementação que lhe atribui novas adjetivações. Analfabeto, além de ser a pessoa que não saber ler e escrever, é aquela que, ainda que domine com deficiência esses recursos,

não é capaz de, funcionalmente, compreender pequenos textos, comprometendo a fluência e a sua capacidade de comunicação com o mundo. Esse segundo e novo grupo é hoje maior do que o primeiro, e juntos constituem um seriíssimo problema na Educação básica brasileira. Sobre a condição da pessoa analfabeta, coube a Freire (2001, p. 15) definir o que de fato significa o termo em nosso país:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo, o encara ora como uma "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" –, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo, de sua "pouca inteligência", de sua "proverbial preguiça". (Freire, 2001, p. 15)

É preciso, portanto, trazer à discussão não apenas o entendimento sobre o analfabetismo, mas, principalmente, seu custo social, debitário que é das condições descritas no parágrafo anterior e que decorrem, dentre outros aspectos, do habilidoso processo de construção de uma sociedade massacrada pela incapacidade não apenas de ler e entender a palavra escrita, mas de suas múltiplas deficiências em agir para transformar suas difíceis situações no mundo. Associadas a este problema, estão questões sociais muito graves e que acompanham a pessoa analfabeta em níveis de intensidade variados: descontinuidade na formação básica, pobreza, entendida como uma longa e penosa reunião de problemas como falta de moradia, comprometimento de mobilidade urbana, violência de todos os matizes, subemprego, dentre outras situações de vulnerabilidade social que podem atingir os estágios mais miseráveis de vida, como no relato que apresento a seguir baseado nas palavras de Freire (2000, p. 36):

Olhávamos um braço de rio poluído, sem vida, cuja lama e não cuja água empapa os mocambos nelas quase mergulhados. “Mais além dos mocambos, me disse Danilson, há algo pior: um grande terreno onde se faz o depósito do lixo público. Os moradores de toda esta redondeza ‘pesquisam’ no lixo o que comer, o que vestir, o que os mantenha vivos”. Foi desse horrendo aterro que há dois anos uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro. A imprensa noticiou o fato que citei horrorizado e pleno de justa raiva no último livro *À sombra desta mangueira*. É possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais a sua reação habitual e fatalista em favor sempre dos poderosos. “É triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta.” A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e para que seja outra que precisamos os progressistas lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar

sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação.

Aí está a razão de ser da não linearidade da atuação dos agentes que lutam por uma Educação melhor para o Adulto; a capacidade de se indignar com a vida daqueles que estão imersos em uma ignorância social devastadora, que lhe amputa a capacidade de lerem a realidade em que vivem, arrancando-lhe a capacidade de escreverem possibilidades de mudanças. Nesse contexto, saber ler e escrever passa a ser mais um item no conjunto de fatores construídos com esses educandos no sentido de lhes proporcionar transformações em suas vidas.

Não obstante, essa condição atinge graus diferentes, dependendo do estamento social do qual se está tratando. Aliada a essa condição, por parte das redes de ensino tem-se mais um problema, o de encontrar situações em que a Educação de Adultos é levada adiante por pessoas que pouco ou nada dela entendem. Essas mesmas pessoas são aquelas responsáveis pela edição de leis, pela proposição de programas, pela criação de salas de aula destinadas a este segmento educacional que inicialmente cumpriram o papel de preencher lacunas que se iam abrindo e deixando para trás um rastro de desolação e penúria, atendendo muito mais à lógica da instrumentalização e do adestramento, do que de uma formação para a cidadania, dentre outros cenários.

Assim, é possível afirmar que a presença inicial do Adulto na escola se deu por meio da mendicância, do assistencialismo, da obediência e do direcionamento instrucional que os destituiu durante muito tempo de sua condição humana, participando daquilo que intitulamos de uma pedagogia tradicional. Esta, para Luckesi (2005), consiste no agente catalizador para a preparação intelectual e moral do educando pronto para assumir sua posição de indivíduos bons e passivos, operários das grandes indústrias ou trabalhadores braçais, que venderiam sua força biomecânica em qualquer categoria profissional inferior. Inferior também foi o seu lugar destinado na escola, pois tinham grande prioridade os professores e os conteúdos. Sobre isso disse Freire (1987, p. 33):

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da Educação, que os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transferir, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

As palavras de Freire vão ao encontro do pensamento daqueles que não mais aceitavam o lugar destinado à Educação de Adultos no contexto educacional brasileiro. Uma nascente epistemologia passou a nortear novas abordagens para a Educação do Adulto. Põe-se em relevo o pensamento e a ação de se contestar uma construção histórica pautada no abandono, no preconceito e no sectarismo. Embora não tenha sido escrita com tanta doçura e sucesso imediato, essa página de nossa Educação demarcou um novo campo de discussão que passou a propor o engajamento político na atuação dos educadores, em um claro movimento de discordância com o abandono vivenciado por esse segmento educacional ao longo de tantos anos. Podemos perceber isso com clareza em Paiva (2003, p. 258):

Os movimentos que surgiram na primeira metade da década dos 60, voltados para a promoção popular, prendiam-se às condições políticas e culturais, vividas pelo país naquele momento. Eles nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira que caracterizou os últimos anos do governo Kubtschek. Deles participam os liberais, as esquerdas marxistas e os católicos influídos pelos novos rumos abertos pela reflexão de filósofos europeus e pelas transformações que se anunciavam na doutrina social da Igreja; o número de católicos interessados em tais problemas multiplicam-se, principalmente a partir do momento em que os membros da JUC começam a buscar um “ideal histórico”, em função do qual pudessem orientar sua ação no mundo.

Paiva (2003) destaca uma sucessão de eventos que foram se estruturando no país motivados por essa nova maneira de pensar a Educação do Adulto, cujas bases estavam assentadas em uma importante categoria: a nascente educação popular. Como exemplos fundantes desse processo tivemos os Centros Populares de Cultura – CPC em todo o território brasileiro entre os anos de 1962 a 1964; os Movimentos de Cultura Popular – MCP, com origem na cidade de Recife, com reverberação também em todo o país. Tivemos ainda o Movimento de Educação de Base que estava diretamente ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, que levou ao “camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos; um estilo de vida que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal e social; [...]” (PAIVA, 2003, p. 269).

Outros movimentos foram realizados em nível regional e local, tanto pela iniciativa privada quanto pública. Eram eventos com orientações teóricas e ideológicas diversas, mas calcadas em uma raiz política esquerdista, marxista ou não, que via a pessoa analfabeta como um ser produtivo e capaz. Foi então que, no intuito de reunir esses diversos grupos, realizou-se no ano de 1963 o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, no intuito de reunir todos os movimentos espalhados pelo país em torno da Educação do Adulto. Embora não tenha ocorrido unanimidade na melhor maneira de prosseguir com os trabalhos nessa área educacional, o evento ficou marcado por sua dimensão e pela importância de se ter em um único espaço pessoas interessadas na neste segmento educacional.

Entre os anos de 1958 e 1964 muitas outras iniciativas foram levadas adiante, como apontam Dias e Pinheiro (2010), como a campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal no Rio Grande do Norte, entre outras. Entretanto, nenhuma foi tão representativa dos movimentos de resistência à Educação excludente instalada no país, que teve desde o início a essência do ato educativo em conexão direta com os problemas sociais de um modo geral, do que um sistema ou método educacional empreendido por Paulo Freire:

O método Paulo Freire para a Educação de adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios. (PAIVA, 2003, p. 279)

Transformaram-se os princípios políticos e pedagógicos do ato educativo destinado aos Adultos, para que pudessem deixar de ser objeto e passassem a ser sujeitos demiúrgicos de sua realidade, lutando por sua inserção no mundo de maneira mais crítica e participativa. Seria, assim, a negação de um passado de invisibilização imposto a essas pessoas que, a partir de uma nova maneira de fazer a Educação, passariam a buscar se constituir agentes de transformação de suas vidas.

Nesse sentido, Freire (2011) nos chamou a atenção para a necessidade premente de uma mudança paradigmática na ação docente com o Adulto que, a partir de então, passou a exigir dos professores maior sensibilidade e conhecimento científico decorrente de uma compreensão crítica da cotidianidade desses educandos. Em suas palavras, o [...] “conceito de Educação de Adultos vai se movendo em direção a uma

Educação Popular” (FREIRE, 2011, p. 21), o que torna imperativa a necessidade da escola em avançar no processo educacional dessas pessoas, extrapolando as amarras que nos predem aos procedimentos didáticos estáticos, a busca pelos resultados fabricados artificialmente, baseados que são em conteúdos deslocados do dia a dia dos grupos populares.

Essa visão produziu reflexos diretos na ação docente do que viria a se constituir a Educação de Jovens e Adultos, tendo um importante papel na superação dos ranços que lhes foram impostos historicamente, requerendo dos docentes novos posicionamentos diante dos problemas que ainda persistem. Foi preciso transpor a visão de que na Educação de Adultos é suficiente a simples presença de professores em salas de aula, cujo trabalho é quase sempre norteado por práticas expositivas, pelo mecânico cumprimento de horários e procedimentos pré-estabelecidos pelas Secretarias de Educação ou gestões escolares, como se apenas isso fosse suficiente para garantir o acesso e a permanência desses educandos na escola.

Neste sentido, Gadotti (2015) avança ao falar da importância para que todos assumam na Educação de Adultos uma postura de trabalho ao mesmo tempo pedagógico e político, proporcionando alternativas educacionais capazes de substituírem os projetos para a Educação de Adultos dissociados dos objetivos de vida exigidos pelos próprios educandos. Uma providencial síntese desse raciocínio pode ser apreendida nas palavras a seguir, uma vez que o conceito de uma Educação Popular busca ultrapassar a operacionalização repetitiva que se impõe ao fazer educacional de um modo geral. Assim, educadores

[...] e grupos populares descobriram que a Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção aos objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Nesse sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei de, na Pedagogia do oprimido, “Educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador. (FREIRE, 2011, p. 22)

O destaque que ora faço diz respeito às incongruências percebidas até hoje na Educação de Adultos, que a partir de então, passo a chamar de EJA, englobando o Jovem e

o Idoso parcial ou totalmente desescolarizado nesta discussão. Há, ainda, um enorme fosso entre a instauração dos direitos sociais positivados, que obriga o Estado a disponibilizar ao cidadão acima de quinze anos de idade, a concretização de condições mínimas para que o direito a Educação dessas pessoas seja efetivada com a devida qualidade. Mesmo que escolas ou salas de aula de EJA existam em todo o território nacional, no bojo desse debate, vê-se com forte intensidade o sucesso do maior projeto já levado adiante no Brasil: a produção em massa de pessoas não somente afastadas da escola, mas de todos os meios pelos quais elas pudessem acessar de alguma maneira a Educação, incapacitando-as de perceberem que a recorrente situação de miséria, fome e ignorância na qual estão inseridos é parte de um grande e engenhoso processo de destituição de sua própria humanidade.

Paiva (2005), ao trazer uma análise sobre a relação entre a demanda e a oferta educacional para os Jovens e Adultos, aprofunda a visão de que, não só temos o problema da falta de uma Educação para essas pessoas, como o discurso oficial diz respeito a uma responsabilização dessas pessoas sobre suas condições de vida, afirmando que,

[...] a imperar a lógica governamental, a demanda pouco existiria (como efetivamente aconteceu), porque historicamente a procura pela Educação de jovens e adultos, especialmente no nível da alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que muito frequentemente impede que eles se assumam em tal condição. O estigma, que vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não-saber, traz arraigada a não-consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como bênção. Para a lógica do poder que rejeita e nega o direito a esses jovens e adultos, é confortável que assim seja, porque a demanda permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito quando a políticas públicas que traduzam esse direito em oferta. (PAIVA, 2005, p. 152)

A questão sobre o atendimento das necessidades educacionais do Jovem e do Adulto não se restringiram apenas ao campo da falta de oportunidades. Instituiu-se no país uma espécie de naturalização dos problemas educacionais envolvendo essas pessoas, até mesmo pela absurda tradição de pensar que existe um tempo certo para se estar na escola e, mais ainda, um período biológico para se aprender. Não sem propósito, cada uma das leis que obrigam ao Estado a prover os recursos necessários a EJA nas redes de ensino no país foram sendo desrespeitadas, parcializadas quanto aos seus objetivos e níveis de abrangência, o que resultou na permanência de índices imorais de analfabetos, e analfabetos funcionais em nosso país.

Mesmo com o histórico de lutas, pelo trabalho de reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino e campo do conhecimento pedagógico, os dados sobre a deficiência na oferta de ensino para as pessoas acima de quinze anos de idade continuam alarmantes no Brasil. Isso pode ser confirmado quando analisamos os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2004), que naquele período apresentou um enorme quantitativo de pessoas fora da escola. Para aquele ano, no ensino fundamental, as pessoas com idade entre quinze e dezessete anos com menos de sete anos de estudo totalizavam 1,3 milhão. Esse número subia para 6,7 milhões quando considerado o intervalo etário entre quinze e vinte e quatro anos. Ao se considerar todas as pessoas acima de 15 anos de idade, no período, a demanda para o ensino fundamental era de 47 milhões de pessoas.

Por outro lado, no ensino médio, as pessoas que tinham entre dezoito e vinte e quatro anos de idade, cujo tempo de estudo era de oito a dez anos, o total era de 5 milhões pessoas sem uma matrícula escolar. Considerando todas as pessoas acima dos dezoito anos de idade, tínhamos um total de 15 milhões de brasileiros sem o ensino médio. Juntos, o déficit numérico de pessoas sem o ensino fundamental e o ensino médio atingia um total de 62 milhões de brasileiros sem concluírem sua Educação básica.

Esses números ainda nos surpreendem como professores e pesquisadores da EJA. Trata-se da reedição de uma história de negação que não cessou, cujo vácuo deixado por anos de negligência governamental tem apenas mudado de nome ao longo do último século. Apesar de todas as lutas empreendidas em favor da EJA, resta-nos uma constatação cruel: o fato de que, mesmo sabendo que necessitamos efetivar a oferta da Educação de Jovens e Adultos com as mesmas condições oferecidas à Educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio para aquelas pessoas que estão dentro do parâmetro estabelecido para idade e série correspondente, esse é um fenômeno que ainda não se consolidou no Brasil.

Neste sentido, apresento dois trabalhos onde é possível constatar com a devida clareza a gravidade desta situação que quase sempre está relacionada a fragilidade da garantia do financiamento da EJA. Borges (2007) analisou os impactos financeiros nos governos estaduais e municipais provocados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Constatou que a EJA fora excluída dos sistemas de financiamento da educação nacional, ainda no governo de FHC, onde vigorava o antigo Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Os técnicos do MEC fundamentaram essa exclusão devido à dificuldade em aferir os dados relativos às demandas desta modalidade, pelas dificuldades no controle de frequência dos estudantes, o que prejudicava eventuais confirmações de sua presença no contexto escolar. À época, falaram até mesmo na dificuldade em comprovar a existência do educando.

Outro trabalho foi minha dissertação de mestrado, em que fiz um confronto entre os avanços e retrocessos do Programa Nacional de Integração da Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. O Programa consiste em uma importante política de EJA e teve como ato normativo inaugural a Portaria 2.080, de 13 de junho de 2005, que estabeleceu a oferta de cursos profissionalizantes integrada aos cursos de ensino médio na modalidade de EJA (BRASIL, 2005a), e regulamentado pelo Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005 (BRASIL, 2005b). Concebido para ofertar a educação profissional em nível técnico concomitante a educação propedêutica, sua oferta esteve reduzida, inicialmente, aos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, atualmente Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

No ano seguinte, o Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, modificou o texto original de criação do Programa e ampliou sua oferta para as escolas estaduais e municipais de ensino público, além das unidades educacionais mantidas pelo sistema “S” de ensino – SESI e SENAI (BRASIL, 2006). Para Aquino (2014), o PROEJA deveria ter se constituído em um importante avanço nas iniciativas de EJA em nosso país, dada a posição de vanguarda assumida pela concepção e pelos princípios pedagógicos pensados para as formações técnicas oriundas desse Programa, que teve todos os seus aspectos norteadores determinados pelo seu Documento Base (BRASIL, 2006). Desta forma o estudo tratou de uma investigação sobre os resultados deste Programa naquela instituição, concluindo que:

Tendo em vista a construção do texto e os relatos colhidos pelos sujeitos da pesquisa, posso afirmar que o PROEJA passa por um momento crucial em sua existência naquela instituição, e que, se não houver significativas mudanças em toda a operacionalização do Programa e uma verdadeira mudança na oferta dos cursos, o Programa estará fadado a extinção, entrando para o conjunto de ações para EJA que não deram certo. (AQUINO, 2014, p. 111)

A dificuldade em se garantir o financiamento adequando para a EJA e a falta de uma profissionalização política e pedagógica dos entes e agentes que trabalham com esta modalidade de ensino, lhe impõe uma série de obstáculos difíceis de serem transpostas. O aligeiramento na formação dos educandos, a precarização do trabalho docente, a oportunidade de estudo encarada como uma premiação, a efemeridade das iniciativas educacionais, dentre muitas outras características, contribui para uma realidade adversa. Apesar de sua riqueza histórica, que se confunde com parte da história das lutas e movimentos sociais no Brasil, estamos muito aquém da construção e da efetivação de políticas educacionais capazes de garantir condições para uma melhora significativa na escolarização do Jovem e do Adulto.

Esses fatores em conjunção nos apresenta uma modalidade de ensino em constante luta pela reafirmação de sua existência, que dirá, a consolidação do direito a Educação. Numa perspectiva de encerramento para este capítulo, trago dados mais recentes que reafirmam as dificuldades enfrentadas pela EJA até aqui evidenciadas. Em BRASIL (2017), foi apresentado que dentre a população acima dos 25 anos de idade, 66,3 milhões de pessoas - 51% dos brasileiros, haviam concluído somente o ensino fundamental. Destes, menos de 20 milhões - 15,3% da população, concluíram o ensino superior. O relatório traz também uma radiografia da desigualdade na formação brasileira. Enquanto 51,1% das pessoas residentes na região sudeste apresentavam, pelo menos, o ensino médio, no nordeste do país, 52,6% das pessoas daquela região não haviam concluído, sequer, o ensino fundamental. Todavia, a desigualdade educacional brasileira não se expressa apenas em níveis regionais. Isso porque, na faixa etária descrita acima, apenas 8,8% dos negros ou pardos tinham nível superior, enquanto que, entre a população branca, esse percentual sobe para 22,2%. Além disso, o nível superior completo apresentou números maiores entre as mulheres, 16,9%, em contraposição a 13,5% nos entre os homens.

Em termos absolutos, a taxa geral de analfabetismo brasileira é considerada elevada, uma vez que 12,7 milhões de pessoas em nosso país não sabem ler nem escrever o próprio nome. Neste percentual, não estão computados aqueles que se enquadram na categoria de analfabetos funcionais, sendo, desta forma, ainda mais elevado os níveis de analfabetismo. Se olharmos novamente o critério de diferenciação regional, essas taxas se apresentam mais uma vez superiores no nordeste, cujo percentual de analfabetos é de 14,8% do total de sua população. Esse número diminui para 3,6% na região sul. Sob outro ponto de vista, se olharmos para a população absoluta brasileira, a medida em que

observamos o aumento na idade, há um recrudescimento dessas taxas. Entre as pessoas de 60 anos ou mais esses números são maiores, chegando a 20,4%. Novamente é preciso evidenciar a distinção que existe entre brancos e negros, que revelam dados bem piores; no primeiro grupo, o índice de analfabetos é de 11,7%, subindo para 30,7% no segundo.

Outro aspecto fundamental a ser observado no processo de diferenciação das deficiências educacionais que atingem distintamente a população brasileira, está a quantidade de anos de estudo. Em média, o brasileiro possui 8 anos de estudos. Contudo, esse número decresce para 7,4 anos no norte do país e para 6,7 na região nordeste. Novamente a cor da pele é um fator determinante para aquisição da Educação; entre a população branca o tempo de estudo chega aos 9 anos, decaindo para 7,1 entre a população parda ou negra.

A pesquisa traz ainda dados sobre a população jovem. Entre as pessoas com quinze e dezessete anos, o relatório aponta que 87,9% dessas pessoas apresentam escolarização concluída. Esse percentual vai declinando a medida em que há um aumento da idade, onde as pessoas entre dezoito e vinte e quatro anos de idade apresentavam um percentual de 32,8% de escolarização. A pesquisa traz, também, dados em relação a concentração e frequência estudantil entre as redes públicas e privadas. No ensino fundamental, 83,4% e no ensino médio 85,8 estão nas redes públicas de ensino. Essa realidade muda quando o foco é o ensino superior, cujo percentual de 74,3% dos educandos se concentra em instituições privadas.

Complementa esse quadro geral o Relatório “A Distância que nos une”, da agência não governamental Oxfam Brasil, lançado no final do ano de 2017. Em uma observação comparativa do tempo de estudo total entre países e suas populações, estamos abaixo de países como Costa Rica, que possui uma média de 8,7 anos de estudo, Chile, com 9,9 anos, EUA, com 13,2 anos e Inglaterra com 13,3 anos. Além disso, o Relatório apresentou a colocação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, promovido pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE, organização sediada em Paris.

Num total de 70 países, ficamos em 59º lugar nos níveis de leitura – proficiência em português, e em 65º em raciocínio matemático. Esses dados levam em consideração, apenas, os educandos com quinze anos, idade presumida de conclusão da Educação básica nos países que participam da avaliação. Esse estudo não foi realizado

entre o público Jovem e Adulto, portanto, não temos como saber quais seriam as notas dessas pessoas, caso esse teste fosse aplicado em pessoas de maior idade.

Esse balanço negativo apresenta-se como um ponto nodal para a tomada de decisões que sejam suficientes na promoção de mudanças que superem a concepção compensatória tão presente na Educação de Jovens e Adultos. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) falam que isso só é possível quando pensamos em uma mudança na cultura de fazer a EJA, capaz de atender recomendações como uma maior flexibilização curricular e desenvolver processos educacionais que atentem de fato para a realidade de vida dos educandos.

Estas devem se centrar na integração das dimensões formativas propedêuticas e profissionais, formais e não formais, em uma maior multiplicidade de tempos e espaços possíveis para o ato educativo. O objetivo é incorporar ao currículo caminhos para atingir aquilo que os autores chamaram de cidadania moderna, ensejando no debate pedagógico a importância de uma Educação impregnada de valores e atitudes que buscam a revalorização da Educação, orientada pelo respeito, pela dignidade, pela equidade de direitos e pela corresponsabilização coletiva na construção de uma sociedade melhor, para que haja uma verdadeira qualificação na oferta da EJA, diminuindo sua associação com a pobreza, com a vulnerabilidade social e com a ausência do Estado na reparação de uma dívida educacional com essas pessoas que tiveram seu percurso escolar comprometido.

Desta forma, apresento o próximo capítulo onde discuto o cenário no qual as escolas de EJA estão inseridas, a partir de uma visão crítica das opções de condução da Educação brasileira, que nos últimos trinta anos vem se pautando na obtenção de resultados e na geração de indicadores incapazes de expressarem os problemas vivenciados pela escola. Além disso, proveniente desta discussão, procuro abordar a importância do papel do professor no combate às distorções e aos problemas que se apresentam neste segmento educacional.

6 A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO E ESPAÇO DE DISPUTAS: EM EVIDÊNCIA O PROFESSOR

“O objetivo da educação totalitária nunca foi incutir convicções, mas destruir a capacidade de formar alguma.”

Hannah Arendt

Este capítulo se destina a abordar o processo de formação histórica da sociedade brasileira e, por consequência, de nossa Educação, como o ponto de partida para que se tenha melhor entendimento da situação em que se encontra a EJA em nosso país. Partindo do pressuposto da condição de abandono em sua fase inicial no contexto da Educação brasileira com a pessoa Adulta, até os espaços de disputas ideológicas, teóricas e políticas abordados no capítulo anterior, fazendo com que, de uma forma geral, este segmento educacional esteja até os dias de hoje em busca do devido reconhecimento.

Dialeticamente, desde que se instituiu uma militância em prol da educação do Adulto, e posteriormente dos jovens, destaco o desenvolvimento pujante de movimentos nas universidades brasileiras, na definição de políticas públicas e nas ações da sociedade civil, que versam sobre a organização de uma epistemologia da Educação de Jovens e Adultos, alicerçada por uma legislação própria. Trata-se de um trabalho conjunto cujo intuito maior é minimizar o débito que existe no atendimento as exigências educacionais das pessoas acima de quinze anos de idade em nosso país.

Apesar da possibilidade de pontuar mudanças significativas, não há como iniciar esta vertente de discussão nesta tese, sem reafirmar que a EJA é uma modalidade educacional muitas vezes levada adiante pela ação aguerrida dos profissionais que a ela se dedicam, embora seja de fácil constatação a presença do amadorismo docente, sendo abissal o fosso que separa o cumprimento do direito a Educação e a negação institucionalizada em muitas redes de ensino.

Apesar dessa reflexão, não é permitido que se perca de vista a importância que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 representou em nossa Educação como ponto de ruptura na busca de abandonar a velha visão sobre a Educação de Jovens e Adultos. Carneiro (2010) nos mostra que na LDB 9394/96, em seus artigos 37 e 38, a EJA foi alçada ao estatuto de modalidade de ensino. Ainda que lacunas tenham sido deixadas, uma vez que se entende que caberia um maior aprofundamento dessa questão, esse novo

preceito legal, conjuntamente com o arcabouço teórico produzido no país, representou um ganho para a Educação desse público, pois obrigou a todas as redes de ensino a ofertá-la para além do equivocado lugar de suplência, algo que a acompanhava desde o período da ditadura civil-militar (1964). Para Soares (2002, p. 12) não se tratou apenas de uma atualização vocabular, uma vez que houve “[...] um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para Educação. Enquanto o termo “ensino” se restringia à mera instrução, o termo “Educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”.

Estas mudanças proporcionaram a elaboração de construtos teóricos e metodológicos direcionados para a EJA, cujas práticas e saberes próprios passaram a exigir uma implícita e premente necessidade de uma formação e atuação profissional docente condizentes com sua nova essência educacional. Estes, aliados à ação docente política e engajada, se constituem nos caminhos mais viáveis pelos quais é possível transpor os entraves que ainda não foram transpostos, e que estão diretamente relacionados à ausência na regularidade do financiamento para as iniciativas de atendimento desta modalidade, e aos problemas relativos à formação inicial e continuada dos professores, para que suas práticas estejam consolidadas no conhecimento pedagógico e andragógico, bem como, para que sejam capazes de dar conta das múltiplas realidades que se impõem no chão das salas de aula de EJA. Além disso, esta modalidade é quase sempre ofertada por meio de projetos e programas que tem na efemeridade uma de suas maiores características. Nesse sentido, conforme Charlot (2006, p. 105)

[...] Não podemos vender uma inovação, vender uma reforma aos professores, se não podemos vender, ao mesmo tempo, uma estratégia de sobrevivência que acompanhe essas mudanças. Se quisermos mudar verdadeiramente o ensino, temos que trabalhar junto com os professores para pensarmos em tudo isso, porque existem também as estratégias de sobrevivência dos alunos, não é?

Em termos históricos, naquilo que compete à EJA, em um primeiro momento não se sabia quem seria seus responsáveis. Uma vez “indigente”, não tinha identidade nem raízes educacionais calcadas em uma tradição teórica e metodológica capaz de lhe conferir uma marca própria. Num segundo momento, este segmento educacional se insere em um mundo diferente, volátil, que o torna ao mesmo tempo um reconhecido campo do conhecimento educacional, em um eterno por vir, sempre em busca de elementos que garantam sua existência.

Esse novo traz consigo uma série de desafios, como a dissonância entre currículos pré-fabricados, distantes que são da vida dos educandos e do que é exigido nos exames e certificações instituídos pelo Ministério da Educação. Além disso, a educação escolar ofertada ao Jovem e ao Adulto, em sua grande maioria, não é capaz de suprir as exigências impostas pelas atuais relações de trabalho que, na escola, requerem uma reorganização do seu funcionamento, que deve se basear na flexibilização dos processos educativos.

Essa nova e volátil realidade, que nas palavras de Bauman (2001, p. 7) recebeu o nome de modernidade líquida, advém “do derretimento dos grilhões” que delimitavam o poder do Estado. Com sua dissolução, aumentou ainda mais o cerceamento à liberdade e a interdição dos mais variados direitos, inclusive à Educação. Para o autor, trata-se de uma fadiga do Estado no atendimento aos clamores sociais, que, diminuindo de tamanho, perde sua força para o mercado, que agora dita as novas regras para o desenvolvimento da vida em sociedade. A esse respeito, falando da sociedade norte-americana, que é o berço desse processo, Chomsky (2018, p. 25) afirmou que o

[...] fato de as políticas públicas não corresponderem aos interesses da população não deveria surpreender ninguém. Afinal, é o tipo de coisa que vem ocorrendo há muito tempo. A verdade é que as políticas governamentais são feitas para instituir e preservar o poder do Estado e das classes dominantes. Nos EUA, esse poder de classe está, principalmente, nas mãos do setor corporativo. O bem-estar da sociedade está em segundo plano e quase nunca recebe a atenção necessária. E a população sabe disso. Por esse motivo temos grande hostilidade com as instituições – com todas elas. Assim, quase sempre o apoio ao Congresso se expressa em números de apenas um dígito; as pessoas não gostam da presidência; detestam as grandes empresas; bancos são odiados – isso se estende por todo os setores. Até mesmo a ciência é desprezada: “por que deveríamos acreditar nela?”.

Os efeitos desse processo atingiram todas as nações ocidentais, embora suas dinâmicas e efeitos sejam vivenciados de forma diferenciada. Segundo Ball (2011), esse fato decorre das transformações impostas nos últimos anos nos princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público, cujos reflexos vem modificando significativamente as estruturas organizacionais, a maneira de lidar com a administração pública e as relações interpessoais, atravessadas que são pelos discursos da excelência, da efetividade e da qualidade, cujo principal objetivo é o controle, levado adiante pelo que o autor chamou de novo gerencialismo. Corroborando com esta visão, Castells (2006, p. 6) dissecou essa nova realidade ao afirmar que as

[...] mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológico e econômico. Apesar de todas as dificuldades do processo de transformação da condição feminina, o patriarcalismo foi atacado e enfraquecido em várias sociedades. Desse modo, os relacionamentos entre os sexos tornaram-se, na maior parte do mundo, um domínio de disputas, em vez de uma esfera de reprodução cultural. Houve uma redefinição fundamental das relações entre mulheres, homens e crianças e, conseqüentemente, da família, sexualidade e personalidade. A consciência ambiental permeou as instituições da sociedade, seus valores ganharam apelo político a preço de serem refutados e manipulados na prática diária das empresas e burocracias. Os sistemas políticos estão mergulhados em uma crise estrutural de legitimidade, periodicamente arrasados por escândalos, com dependência total de cobertura da mídia e de liderança personalizada e cada vez mais isolados dos cidadãos. Os movimentos sociais tendem a ser fragmentados, com objetivo único e efêmeros, encolhidos em seus mundos interiores ou brilhando por apenas um instante em torno de um símbolo da mídia. [...].

Esse conjunto de transformações, segundo Santos e Silveira (2016), passaram a se tornar mais evidentes no contexto do mundo globalizado, estabelecendo fronteiras opostas entre a lógica de mercado que funciona segundo relações verticalizadas no atendimento dos interesses de grupos empresariais nacionais e transnacionais. Tais interesses, por sua vez, são arrimados por uma classe de representantes públicos que lhes garante as condições necessárias para que seja preservada uma conjuntura política a mais favorável possível, para que o crescimento dos lucros ocorra em escala jamais vistas.

Essa situação vai de encontro às necessidades sociais da maioria da população mundial e, portanto, brasileira, que passaram ou estão passando por essas transformações, e assistem suas necessidades as mais diversas atendidas segundo a lógica empresarial no campo da saúde, Educação, moradia, alimentação e demais demandas que garantam a dignidade humana. Essas demandas, que antes eram asseguradas por um Estado de bem-estar social, agora são acessadas por meio das relações capitalistas, que se mostram mais ou menos predatórias, dependendo do país em questão. Como afirmou Popkewitz (2000, p. 141),

[...] Na modernidade, o problema liberal da administração social é “fazer” o indivíduo em prol da liberdade, com um significado do termo liberdade construído através de conceitos, tais como os de automotivação, autorrealização, capacitação pessoal e voz. Todavia, a liberdade pretendida não é um princípio absoluto, sobre a emancipação individual ou coletiva que exista como tal, fora de uma forma específica de sociedade e de sociabilidade, mas uma “liberdade” construída socialmente dentro das “fronteiras da ação”. A administração social da liberdade tenta fazer desses limites parte das qualidades e características interiores do eu, chegando, assim, à alma e aos efeitos do poder.

Novamente, recorro às palavras de Santos e Silveira (2016), ao chamarem a atenção à estreita ligação na definição desse processo e o desenvolvimento das relações internacionais, cuja ênfase está centrada na consolidação da dependência que uma determinada nação apresenta em relação a outra ou a outras. Eles se referem ao “receituário” de soluções que as nações ricas imprimem àquelas dependentes, sem as quais essas nações não teriam condições de participar das relações internacionais, bem como, dos eventos e marcos regulatórios, como convenções, acordos, tratados e cartas que dispõem sobre os mais diversos temas.

Trata-se de determinações que não podem ser recusadas, em que muitos países, como o Brasil, não podem, e muitas vezes, não querem recusar. Todavia, esse movimento os impede de definir, segundo suas próprias vontades e necessidades, uma autêntica política nacional econômica, social e, por extensão, educacional. No caso brasileiro, temos o agravante da maneira como ocorreu a formação histórica de nossa sociedade e sua condução predatória por uma elite gananciosa e fraudulenta, que a todos corrompe para manter seus eternos privilégios, mesmo que isso signifique dilapidar físico e socialmente o país.

Na verdade, esse processo é bem mais complexo e invade nossas vidas sem que sejamos capazes de percebermos com a devida clareza seus efeitos; pelos menos, a maioria das pessoas. São as novas maneiras de encararmos a realidade cotidiana, desde as coisas mais simples, mas que possuem um poder muito grande de homogeneização sobre o que fazemos e como fazemos, que aos poucos vão sendo naturalizadas, como se de nossas vidas fizessem parte. As pessoas passam a adotar determinados padrões de comportamento e conduta, sem antes fazer qualquer tipo de reflexão acerca do que estas escolhas podem promover em suas vidas. Se isso já é perigoso, o que dizer quando esses novos padrões atingem a Educação e passam a nortear o fazer pedagógico em atendimento às determinações que vão se delineando no contexto econômico, político e cultural, muitos mais próximos de interesses externos do que de fato necessitamos internamente.

A imposição de uma cultura pasteurizada e invasiva nos chega de todos os lados. Em dois filmes que datam de meados da década inicial dos anos 2000, é possível identificar o questionável modelo educacional norte-americano e que é vendido sistematicamente a outras nações como ideal. O primeiro é *Coach Carter – treino para a vida* (MTV Films, 2005) e o segundo é *The Ron Clark Story – O Triunfo* (TNT Films, 2006). Ambos retratam a vida escolar e a história de superação de dois professores que

vivem realidades sociais caóticas, cujas comunidades as quais as escolas estão inseridas participam de um alto nível de violência, degradação social, tráfico de drogas, prisões. Toda a superação das dificuldades impostas deriva do enredo que deposita no fazer da escola a solução dos problemas que são enfrentados.

Em ambos os filmes, no microcosmo escolar, a maioria dos professores lidam com os educandos como se eles fossem um número, elementos constitutivos de índices escolares e estatísticas que devem ser perseguidos a qualquer custo. Condiçionados a responderem testes e avaliações cujos resultados definem o aporte de verbas para manutenção das escolas, os educandos são instigados a alcançarem metas que pouco ou nada entendem, nem a importância que estas assumem em suas vidas.

Assim, ambos os enredos tratam da falência do sistema educacional público norte-americano, cujos pressupostos estiveram pautados em reformas de mercado e foram responsáveis pela grande crise pela qual passa hoje a educação básica naquele país. A maior preocupação, quando este é o assunto, são as reverberações causadas por esse problema em muitos outros países. A chamada reforma empresarial da escola, baseada nos princípios da administração e que tem transformado escolas em instituições geridas por modelos empresariais, pauta-se na teoria do Estado mínimo e na redução de sua capacidade de intervir com maior ênfase nas políticas sociais.

No Brasil este quadro se apresenta de forma cada vez mais grave, sempre motivado pela avidez de um reduzido grupo de empresários interessados nos recursos destinados à Educação. Estão à frente desta escalada instituições como a Fundação Lemann¹⁸, Instituto Ayrton Senna¹⁹, dentre outras, instituições que vem ao longo dos anos ganhando espaço cada vez maior nas administrações públicas dos recursos educacionais. Karp (2012, p. 2) apresenta uma crítica sobre a cooptação da escola norte-americana pelo mundo empresarial:

Nem todos concordam que "reforma empresarial para as escolas", termo que escolhi, seja o rótulo correto para o conjunto de propostas oriundas de fundações privadas como as de Gates, Broad e Walton, e dos seus parceiros abastados dos círculos das elites empresariais, midiáticas e políticas. Há quem prefira "reforma

¹⁸ Fundação Lemann: entidade brasileira sem fins lucrativos criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Atua na educação pública em parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/somos>>. Acesso em: 18 de março de 2018.

¹⁹ Instituto Ayrton Senna: uma Organização não Governamental criada pela família Senna em 1994. Atua principalmente junto as secretarias estaduais e municipais de ensino. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html>>. Acesso em: 18 de março de 2018.

de mercado" ou "reforma neoliberal" ou, ainda, "de-forma", em vez de "re-forma" (ver, p. ex., Sirota, 2011; Saltman, 2011).

Eles, por sua vez, gostam de se chamar apenas de "reformadores" e dizem se opor ao "status quo". E não resta dúvida de que a panelinha das empresas/fundações conseguiu se apoderar do rótulo de "reformadores da Educação" nas mídias. Quem apoia os testes, as charter schools, o pagamento por mérito, a eliminação da estabilidade e do tempo de serviço e o controle das políticas escolares por gerentes empresariais só pode ser um "reformador". Quem apoia um aumento dos financiamentos para as escolas, as negociações coletivas e o controle das políticas escolares por educadores só pode ser um "defensor do status quo".

[...]

Todas essas estratégias usam o regime de testes, que é o principal motor da reforma empresarial, para estender a padronização estreita de currículos e práticas de sala de aula roteirizadas, que cresceram sob a NCLB²⁰, escavar mais fundo ainda o tecido escolar, transformar a profissão docente e criar um pessoal profissional menos experimentado, menos seguro, menos estável e menos caro. Enquanto a NCLB recorreu aos resultados nos testes para impor sanções contra as escolas e, às vezes, os alunos (p. ex., repetência, retenção de diploma), estas estão cada vez mais visando os professores (p. ex., avaliação baseada em testes, pagamento por mérito).

Essas mudanças e intervenções não são objeto de contestações apenas nos EUA. Lessard e Carpentier (2016) destacam que países como o Reino Unido, Bélgica e França também modificaram seus sistemas educacionais públicos segundo as mesmas regras. Esse processo se deu nos últimos sessenta anos, posterior à consolidação da chamada universalização educacional, que buscou garantir uma formação para todos por meio de uma Educação pública capaz de desenvolver competências requeridas pelas novas relações de trabalho.

As políticas educacionais passaram a centrar-se em novos referenciais que se baseavam em princípios como eficácia e da eficiência, automação, descentralização, responsabilização dos agentes públicos e maior importância na prestação de contas, maior concorrência entre os sistemas privados e públicos, estudos comparativos locais e internacionais, e um pesado sistema de parametrização dos sistemas educacionais. Os autores destacam a essência dessas políticas que estão muito mais ligadas ao seu caráter institucional do que substancial. Esses são compreendidos por uma maior preocupação com questões como a finalidade da Educação, o currículo, dentre outros aspectos, e não com a aprendizagem. Trata-se de evidenciar a

[...] distribuição da autoridade e do poder, as estruturas jurídicas, administrativas e regulamentares dos níveis, instâncias e organizações que reúnem os agentes em

²⁰ NCLB, lei assinada pelo então Presidente George W. Bush na década de 1990 e que significa No Child Left Behind – “Nenhuma criança deixada para trás”. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a05v33n119.pdf>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2018. Nota do autor.

torno de posições ordenadas na área, o apoio e o controle da atividade, a avaliação e a prestação de contas. Apesar de ambos os tipos de política serem importantes e embora seja necessário analisar e explicar as múltiplas interações deles, não deixa de ser verdade que, há algumas décadas, o referencial das políticas públicas em Educação e a importância da regulação quase mercantil e dos dispositivos de prestação de contas vêm colocando em primeiro plano políticas mais institucionais do que substanciais, mais alavancas de mudanças do que conteúdos de mudança.

Nós sustentamos que essas políticas buscam, em nome da eficácia, institucionalizar uma vinculação mais intensa entre os meios, as tecnologias, as tarefas, os papéis e as regiões de trabalho, bem como entre as posições, as funções, as responsabilidades, os terrenos de ação autorizados, as recompensas e as sanções. [...] (LESSARD E CARPENTIER 2016, p. 110-111)

É preciso que se fale da intencionalidade dessas mudanças, os interesses que elas defendem, os resultados produzidos na sociedade e, por consequência, na Educação escolar. Giroux (2000), ao tratar dessa nova reconfiguração da Educação pelas políticas de mercado, afirmou que os profissionais da Educação, em especial, os professores, encontram-se em uma encruzilhada ideológica quanto ao papel que devem desempenhar.

As implicações desse processo é a capacidade que ele possui de produzir nas pessoas a incapacidade de enxergar as forças que o produz, que, em termos práticos, impossibilita a equidade e a igualdade de oportunidades educacionais, que se esconde por detrás de um inverídico discurso de liberdade de escolha, sem que de fato fique claro quem pode proceder com essas escolhas, invisibilizando questões centrais como poder, opressão e desigualdade. Conforme disse Charlot (2013, p. 102) o professor

[...] é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como são geridas as tensões e as formas que tornam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera desta e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais de ensino a certa época.

Apple (2006) aprofunda essa discussão, ao dizer que as escolas são, na verdade, meios de eficácia duradoura no controle econômico e social, que advém do conhecimento disciplinar, mas, também, dos comportamentos que ensina, das regras e rotinas que falam em uma ordem a ser perseguida, explicada pela subjetividade que impregna o currículo oculto, como fonte de reforço a propagação da obediência, da

pontualidade, da imitação sem reflexão, fazendo com o que, aquilo que se ensina, e às vezes se aprende, constitua-se em um conhecimento legítimo que deve ser perseguido por todos. O autor disse, ainda que dois

[...] pontos foram fundamentais para essa abordagem, até agora. O primeiro, consiste em ver as escolas como parte de um conjunto de relações de outras instituições – políticas, econômicas e culturais – basicamente desiguais. As escolas existem por meio de suas relações com outras instituições de maior poder, instituições que são combinadas de maneira a gerar desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos. Em segundo lugar, essas desigualdades são reforçadas e produzidas pelas escolas (que não fazem isso sozinhas, é claro). Por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas no dia a dia da sala de aula, as escolas desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração, dessas desigualdades. Juntamente com outros mecanismos de preservação e distribuição cultural, as escolas contribuem para o que se tem chamado de reprodução cultural das relações de classe nas sociedades industriais avançadas. (APPLE, 2006, p. 104)

Consiste em papel de todos nós como sociedade combater as forças que fazem com que a escola se consolide como instituições geradoras ou reforçadoras de desigualdades. As escolas, e os processos que nela são concebidos e desenvolvidos, não podem ser objetos de interesses gestados pelo mercado, nem por uma ciência como a administração, pelo simples fato de que isso é incoerente com aquilo que é capaz de oportunizar a aprendizagem. Pessoas, em seus múltiplos processos de desenvolvimento e, não podem ser comparados a sistemas produtivos, que, muitas vezes, estão relacionados ao condicionamento, ao treinamento e a repetição, impedindo que a criatividade, a reflexão e a contraposição de ideias sejam as molas propulsoras do fazer escolar.

A busca pela instauração de modelos escolares pautados nesta dinâmica tem se demonstrado equivocada na condução da Educação pública, pois é cada vez mais patente a constatação de resultados negativos na produção textual dos educandos, na incapacidade cognitiva e socioafetiva destes no enfrentamento de situações cotidianas, que requerem o letramento matemático, histórico, filosófico, digital, dentre muitos outros. Nóvoa (1998) diz não entender como, com o prodigioso desenvolvimento científico, também desenvolvido pela Educação escolar, se traduza em tão pequena sabedoria sobre o mundo, do homem sobre ele próprio e dele com a natureza. Segundo o autor, é necessário reinventar a escola a partir do reconhecimento da pluralidade de sentidos, de pessoas e de pensamentos em nossas vidas, não perdendo de vista os limites apresentados pela própria ciência. Esse entendimento em nada se coaduna com as mudanças que tem invadido nossas escolas e as transformado em verdadeiras empresas.

Este último pensamento foi contestado até mesmo por quem o concebeu e o colocou em prática. Ravitch (2011) faz uma espécie de retratação pública ao contestar as ideias que ela defendida e ajudou a implantar nos anos de 1990, quando foi secretária assistente de Educação dos EUA, e líder do movimento para a criação de um currículo nacional naquele país. Ela afirmou ser a Educação algo tão importante, que não deveria ser decidida pelas variações do mercado, nem objeto de devaneios, ainda que recheado de boas intenções, de amadores, criticando com veemência a privatização dos sistemas escolares, testes padronizados, premiações e responsabilizações punitivas.

Nessa mesma toada, Paro (2013), em audiência pública no Senado Federal brasileiro sobre o processo de escolha de diretores de escola no Brasil, afirmou que Ravitch foi uma das idealizadoras das medidas neoliberais responsáveis pelo enorme desastre do sistema educacional público norte-americano, advertindo, ainda, que essas mesmas medidas e modo de gerir a Educação pública no Brasil vem sendo adotadas com toda força há vinte anos, sem qualquer tipo de renúncia.

Além dos aspectos negativos evidenciados, a Educação pública tem se baseado, também, em uma cultura da repetição de falas e comportamentos, uma vez que um número considerável de pessoas que nela trabalham, abrem mão daquilo que lhes é mais precioso, sua politicidade e o dever de refletir sobre suas próprias intervenções. Em outras palavras, muitos profissionais que lidam com a Educação, especialmente, o professor, se abstêm da possibilidade de discutir, arguir, contrapor, concordar e discordar como caminho dialético, para chegar aos melhores denominadores em direção aos aspectos pedagógicos, psicológicos e sociais que são capazes de atender na Educação escola as inúmeras necessidades do seu principal ator, o educando. A esse respeito, Imbernón (2016, p. 11) disse que

Há na Educação uma tendência a adotar uma linguagem comum ligada aos modismos do momento, e não apenas entre os atores do sistema educacional, mas também na administração deste. Isso certamente acontece em todos os âmbitos profissionais, mas talvez em outras disciplinas isso não ocorra o mesmo que na Educação: cada época tem sua linguagem que costuma estar unida às reformas promovidas pelos governos que ganham as eleições naquele momento. Aconteceu nos anos 1990 com as reformas educacionais e tem ocorrido nas primeiras décadas do século XXI com as competências, com a qualidade (às vezes com o nome de gestão da qualidade e qualidade total), com a excelência (empoderamento), com a mudança, com a gestão do conhecimento, com a incerteza, com a governabilidade ou governança etc. Tal terminologia se transforma em moda e passa se espalhar como uma mancha de óleo, servindo de curinga em discursos em que sequer se sabe o que realmente se está dizendo ao mencionar tais termos.

Mais do que isso; esses termos são, na verdade, parte de um conjunto de obrigações determinadas pelas instâncias superiores de gestão que, de um momento para outro, fazem com que técnicos, professores e demais profissionais da Educação, passem a persegui-las sem que se deem ao trabalho de ponderar se é de fato algo viável, importante, justo e adequado para uma determinada secretaria, e seus impactos nas redes de ensino e unidades escolares.

Na busca incessante por resultados positivos nas avaliações em larga escala, por exemplo, os profissionais escolares e seus gestores se utilizam de práticas e de um discurso que passa a dominar essas instituições, uma espécie de mantra, em busca de um sucesso questionável do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem. Um bom exemplo está na escalada anual que as escolas públicas se prestam na batalha pelos números satisfatórios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, obtido a partir dos registros de aprovação contabilizados pelo censo escolar e pelas médias de desempenho pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB para os entes federados, incluindo o Distrito Federal, e a Prova Brasil²¹ para os municípios.

Para Iaies (2003), os sistemas educacionais abdicaram de trabalhar pela melhora da qualidade e a busca na equidade social, umas das missões centrais da Educação, para ter o foco em resultados quantitativos. Esse processo tem sido muito mais eficiente em criar nas escolas a competição pela competição do que, segundo afirmou Luckesi (2011), propiciar para os educandos condições mais adequadas para o que ele chamou de autoconstrução, acolhendo-os, trabalhando com conteúdos e atividades essencialmente necessárias ao seu desenvolvimento, inclusive, a efetivação de uma verdadeira avaliação da aprendizagem, sem perder de vista as possibilidades e características de um desenvolvimento próprio, inerente a cada ser.

Não é o simples caso de refutar a utilização das avaliações em larga escala. A crítica maior vai no sentido de evidenciar o engessamento aos quais nossas escolas são submetidas em torno desses instrumentos, ainda que esse processo gere grandes prejuízos. Isso pode ser constatado quando se observa o que é feito com os resultados gerados pela aplicação desses testes. As escolas que atingem os melhores índices são festejadas, premiadas em solenidades que contam com a presença de secretários de Educação de

²¹ Ministério da Educação – Prova Brasil: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

estados e municípios, e, em alguns casos, com governadores e prefeitos. Na contramão dessa via, as escolas que não foram suficientemente “capazes” de atingirem os índices mínimos estabelecidos, além de figurarem negativamente em um *ranking* público, recebem das secretarias uma atenção secundária através daquilo que passou a ser chamado de escolas apoiadoras.

Desta forma, as unidades escolares com melhores rendimentos vão até as escolas de maior insucesso lhes “ensinar” a também atingirem bons resultados, como se fosse possível transpor as subjetividades inerentes às relações interpessoais, a cultura de melhores formas de estudo e tudo aquilo que foi capaz de construir em uma determinada escola aquilo que se passou a considerar os melhores índices educacionais. Todavia, questões como violência escolar, problemas socioeconômicos, dificuldades de aprendizagem, acessibilidade, enfim, um número interminável de fatores que podem impedir que os educandos atinjam resultados satisfatórios, são negligenciados, deixando à própria sorte gestores, professores, educandos e pais.

Em meio a esse conjunto de mudanças e decisões equivocadas, a EJA teve seu espaço de atuação reduzido, ainda mais precarizado e subjugado à inoperância dos responsáveis pela Educação, pois não é tratada como uma prioridade na maioria das redes de ensino. Essa nova maneira de administrar a Educação deixa um espaço muito pequeno para que ela se desenvolva, destinando-lhe os menores recursos financeiros, de pessoal, pedagógicos e de estrutura física nas escolas, dando continuidade ao não cumprimento do direito do Jovem e do Adulto de acessar a escola, nela permanecer e concluir sua Educação básica. Desta forma,

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), certamente devido ao perfil majoritário do seu público, trabalhadores de baixa renda, setores em situação de exclusão e vulnerabilidade social, parece estar sempre em xeque, com baixo reconhecimento, acusada de ser uma modalidade educativa com pouca produtividade e concorrente da educação de crianças e adolescentes. Períodos de maior expectativa e investimento na modalidade, com busca de novas soluções, não se mantêm na agenda política, alternando rapidamente com o desinvestimento prematuro frente às primeiras dificuldades detectadas e a transição de governos. Essa situação explica em grande parte as resistências que as avaliações provocam entre profissionais, ativistas e pesquisadores desse campo, uma vez que maus resultados tendem a induzir os órgãos públicos e uma parcela da sociedade antes à condenação sumária do que à busca de alternativas para aperfeiçoar políticas rumo a uma EJA mais efetiva e significativa para seu público. Há pouca consciência sobre o direito à educação dos setores que demandam a EJA e dos seus benefícios. (CATELLI JR., HADDAD e RIBEIRO, 2014, p. 5)

Esse novo contexto que se impõe à Educação tem sido duro com a EJA. Historicamente as condições adversas do passado excluíram os direitos educativos das pessoas de maior idade, que em diversos contextos não puderam participar da formação escolar. Entretanto, dado ao processo de mudanças que ora evidenciados, há atualmente uma diversidade bem maior de sujeitos que se veem obrigados a participarem do movimento de abandono ou de reentrada nas escolas, quer seja por fatores extra escolares como a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, quer seja pelos mais variados fatores escolares que os levaram a sucessivos fracassos, além de questões de caráter mais pessoal, como até mesmo a interdição ao ingresso escolar de uma pessoa por familiares.

É possível constatar que nos últimos vinte anos essa reconfiguração no campo da Educação produziu um novo conjunto de educandos na EJA, oriundos, sobretudo, de novos mecanismos de exclusão. Trata-se dos Jovens a partir de quatorze anos de idade que não conseguem responder às novas exigências impostas pelas redes públicas de ensino, não atingindo os resultados por elas estipulados, sendo impossibilitados de permanecerem nas escolas seriadas.

Essas pessoas vão ficando pelo caminho por não corresponderem à altura do que é estabelecido pela correlação idade e série. Uma vez que não atendam às expectativas padrões, são impedidas de realizarem suas matrículas nas escolas seriadas nos turnos matutinos e vespertinos, vendo-se obrigados a procurarem escolas noturnas de EJA, muitas delas, verdadeiros depósitos de pessoas cujas idades variam entre quatorze e sessenta anos de idade. Outra saída para esses educandos é se matricularem em escolas que ofertam o ensino semipresencial.

Paiva (2014) adverte que, dentre os muitos aspectos que corroboram para manutenção desta realidade excludente, está o fato de que os sistemas de ensino estruturam sua respectiva rede de escolas a partir da uniformidade de propostas pedagógicas, uma vez que abandonou a possibilidade de organizá-las segundo uma unidade basilar de princípios pedagógicos, de objetivos e de entendimentos que seriam aplicados a todas as modalidades, mas que fossem suficientemente maleáveis para que as especificidades de cada escola pudessem ser contempladas e desenvolvidas com a maior autonomia possível.

É esta uniformidade que engessa e que termina por diminuir a riqueza de experimentações possíveis que a Educação de Jovens e Adultos traz como modalidade, pois é um modo diferente de fazer a Educação. Em nome de um amplo e irrestrito controle

estabelecido pelas Secretarias de Educação, a EJA vê aplequenando-se, uma vez que fica impedida de ofertar aos estudantes da modalidade uma proposta pedagógica mais ampla.

Incontinente, Di Pierro (2014) complementa essa linha de análise ao advertir sobre o grave equívoco de reduzir, mesmo após vinte anos de caminhada da EJA como modalidade, a Educação que se destina ao Jovem e ao Adulto de forma supletiva, cujo cerne da ação educativa persiste no aligeiramento, na reposição de uma escolaridade quase sempre ligada ao sentido de perda. É uma Educação que trabalha no campo das ausências, mais do que acolher e transformar de maneira positiva aquilo que os sujeitos atendidos por esta modalidade sabem e trazem consigo.

Esse aspecto, aliado ao que disse Paiva (2014), impõe consequências muito graves para este segmento educacional, pois as escolas e os professores não possuem autonomia para decidir a melhor maneira de lidar com a diversidade de educandos que chegam a eles. Por outro lado, há no trabalho docente um conjunto de deficiências que contribuem sobremaneira para que esse processo se torne mais grave. A maior parte dos cursos de licenciatura não contemplam a EJA em suas matrizes curriculares, o que é muito negativo. Além disso, a falta de leituras específicas sobre a área, capazes de promoverem reflexões mais aprofundadas sobre esta modalidade em processos formativos continuados, não ocorrem na quantidade e na qualidade desejada.

A Educação que vem se pautando na busca incessante por parâmetros quantitativos, tem feito com que os processos de exclusão escolar se mantenham em níveis elevados, fazendo com que, mesmo após a positivação do dever do Estado em garantir a Educação ao Jovem e ao Adulto, tenhamos, como sociedade, dificuldade em entender que esse sujeito, que agora tem o direito de se educar, deve ser acolhido segundo seus potenciais (SOARES, 2014). Ao retornar à escola, ele traz consigo suas expectativas, suas experiências e conhecimentos acumulados por toda uma vida. O foco na Educação de resultados, privilegiando os privilegiados, estabelece um hiato entre a escola e esse educando, não permitindo que entre eles se estabeleça um frutífero diálogo.

É no pêndulo dessa gangorra de desigualdades que se inserem as discussões sobre o papel dos docentes, sobretudo, na luta pela garantia da efetivação da Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Por um lado, tivemos no final dos anos de 1950 até meados da década de 1960 uma verdadeira eclosão de núcleos de combate à perpetuação da ignorância social como eficiente meio de dominação no Brasil. Por outro, a forte mão do Estado se fez ainda mais presente no controle dos processos formativos escolares,

tomando uma série de medidas que afetaram diretamente as ideologias que passaram a nortear a escola brasileira, interferindo nos currículos acessados por professores e educandos. O golpe civil-militar de 1964 foi uma das respostas aos processos de luta pela independência intelectual do povo brasileiro, passando a perseguir aqueles que defendiam o princípio da liberdade de expressão como fio condutor na busca de uma nova e libertadora Educação.

Como parte importante desse processo, foi preciso intervir diretamente na formação inicial e continuada de professores – na verdade, em sua “deformação”. A elite brasileira e os agentes governamentais a seu serviço, incluindo os militares, tinham claro o sentido do pensamento destacado por Imbernón (2016, p. 14), quando disse que “não se pode mudar a Educação sem propor seriamente um novo conceito, uma nova mentalidade para analisá-la, e isso é mais difícil e requer opções políticas que muitas vezes não se verificam”.

Sabedores que eram da necessidade de intervir na essência dos ideais de uma Educação capaz de (trans)formar científica e socialmente o povo brasileiro, os responsáveis por nossa Educação trataram de modificar, para pior, os processos formativos dos professores para atuarem na Educação básica brasileira. Como tenho advertido ao longo de todo o texto, esse processo teve repercussões ainda mais negativas na EJA, tendo em vista as deficiências discutidas até aqui. A esse respeito, Capucho (2012, p. 65) se posicionou:

O problema da formação de professores(as) para atuarem na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento.

A Educação de Jovens e Adultos, diferentemente da Educação de crianças e adolescentes, se efetiva em diferentes espaços/tempos. Os cenários são múltiplos e na maioria das vezes precários em escolas, empresas, templos religiosos, penitenciárias e assentamentos rurais, ocupações urbanas, hospitais, apenas para citar espaços mais comuns.

[...]

Essa diversidade de espaços, contextos e sujeitos exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas múltiplas, o que leva a indagação sobre qual a formação dos(as) profissionais atuantes nesse segmento educacional. A formação inicial e continuada está possibilitando ao processo educativo romper a barreira da negação dos direitos?

De pronto estabeleço uma conexão direta entre a indagação final desta citação e os problemas propostos nesta pesquisa²². Esta evidencia fragilidades da profissão docente na EJA em nossa história educacional, onde a precarização do trabalho e a improvisação são marcas constantes, que se traduzem no desmonte pelo qual tem passado a formação docente e a imposição da realização de um trabalho muitas vezes desumano, “excesso de estudantes em sala de aula, baixos salários e desigualdades sociais, acessibilidade, adaptação de materiais didáticos e pedagógicos” (CAPUCHO, 2012, p. 66).

Todos esses elementos, que agem segundo uma avassaladora simultaneidade, contribuem para que o professor não consiga cumprir sequer aquilo que se propõe no nível instrucional. Ele não consegue perceber com a devida consciência a dimensão do seu papel profissional, devendo cumprir lutas que passam pela formação propedêutica, técnico-profissional, mas que deve perseguir como objetivo principal proporcionar ao Jovem e ao Adulto uma Educação cidadã. Além disso, como uma importante adjetivação do trabalho docente, está a intrínseca necessidade da atuação deste profissional como um diligente pesquisador, partindo do pressuposto que a formação docente deve ser *ad eternum*.

Por todos esses motivos, as redes públicas de Educação não ofertam a EJA na quantidade e, principalmente, na qualidade exigida. Pelo fato dos educandos serem em sua grande maioria fragilizados socialmente e os professores, não todos, mas uma parte considerável deles, constituírem-se profissionais desprovidos das condições ideais para lidar no âmbito desse segmento educacional, inclusive, com uma formação política adequada, vemos que todo esse problema tem início ainda na formação inicial dos docentes, a qual não lhes permite construir a tessitura requerida entre teoria e prática, restando-lhes, quando ocorre, a formação continuada, ou mesmo a prática diária como elementos formativos que vão, ou não, dando conta irregularmente das lacunas que se apresentam ao longo de suas caminhadas. Ao final desse processo, resta um número expressivo de professores apáticos, passivos, sempre projetando no outro aquilo que nele deveria existir, um constante e sólido hábito de ler, de se informar, de produzir conhecimento, de se engajar em grupos de luta em defesa da Educação, particularmente da EJA.

²² Perguntas de pesquisa: quais as contribuições de uma ação coletiva e politicamente engajada de professores para a superação das distorções, discriminações e cerceamento do direito a uma Educação de melhor qualidade nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará? Qual o contexto, os limites e as possibilidades desta ação? O engajamento político desses professores na luta em defesas desses Centros pode considerado como uma Pedagogia: a Pedagogia de Guerrilha?

Neste sentido, é preciso dizer que a ação docente para a EJA deve se construir e se desenvolver fruto do conjunto de referenciais e visões que na literatura se apresentam muitas vezes como concorrentes, às vezes dissonantes, mas que são complementares e interconectados em muitos sentidos. Esse é um exercício de reconhecimento das dificuldades expostas anteriormente por Nóvoa (1998) sobre a contraditória relação entre produção do conhecimento científico e nossa incapacidade de entender o homem e a natureza, numa perspectiva de maior respeito à dignidade exigida por cada um desses elementos.

A seção final deste capítulo destina-se a um aprofundamento maior dessa questão. Tardif (2013) afirma que o professor não pode ser encarado apenas como um técnico aplicador de conhecimentos produzidos por outrem, como cientistas, peritos em áreas da pedagogia que tratam do currículo, da avaliação, ou mesmo pelo que é definido por funcionários do Ministério da Educação; eu acrescentaria, também, das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Por outro lado, as ações do professor não podem se pautar exclusivamente por uma sociologização da Educação, que determina o seu fazer diário centrado na luta de classes ou baseado na contestação da transmissão de uma cultura preponderante, focando-se no combatente à reprodução de hábitos e mecanismos de dominação. Para o autor, o professor, ao guiar suas ações segundo essas visões, se vê destituído de sua subjetividade, algo relacionado à própria história de vida do professor e que impregna toda sua ação docente. Ele diz que o professor é, antes de tudo

[...] um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por ele mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2013, p. 230)

Assim, o professor deve levar em consideração diversos aspectos na composição de sua profissão, compreendendo a amplitude da importância do seu papel na Educação escolar. Em uma visão complementar, e não contraditória com aquilo que Nóvoa (1988) nos disse há pouco, os movimentos de evolução e involução da sociedade brasileira e os seus reflexos no desenvolvimento de sua Educação devem então ser apreendidos a partir de vários referenciais, como aquele desenvolvido por Souza (2017) ao falar de uma

produção histórica que se pautou na reprodução do pensamento de uma elite dominante que a todo momento aprimoram seus mecanismos de dominação.

Esta mesma elite, a que detém uma infinita maioria parcela dos recursos econômicos, atua em constante parceria com as elites intelectuais e políticas, cooptando-as no sentido de dar maior sustentabilidade ao seu projeto de tomar para si a riqueza produzida no país, por meio do deslocamento da centralidade dos verdadeiros motivos que explicam a produção da pobreza, da corrupção e da exclusão social.

É fundamental que os professores como profissionais que lidam com a formação de um ser histórico no contexto escolar, não abra mão da compreensão desses movimentos como fruto de embates travados pela luta de classes e a contestação da opção dessa chamada classe dominante “por sua inserção consentida e subordinada no governo do grande capital, assim como mostra nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho com a hipertrofia da formação para o trabalho simples” (FRIGOTTO, 2006, p. 265).

Esse processo não deu chances à formação de um projeto de nação capaz de consolidar os instrumentos democráticos, promovendo profundo empobrecimento das classes médias e baixas, concentração de renda e de capital. No contexto escolar, tratou-se de construir aquilo que Frigotto (2006) chamou de competências adequadas para formar o “cidadão produtivo”, completamente ajustado segundo critérios técnicos e sociais, destituído de sua condição de sujeito político. Costa (2014, p. 39) complementa esse raciocínio ao dizer que

Os desdobramentos da divisão da sociedade em classes incidem na educação e no estabelecimento de seus fins. Se na sua gênese a educação associou-se com a relação solidária entre os homens, na busca de construção de seu processo de humanização, traduzindo aspectos da própria organização social, em que todos partilhavam das mesmas oportunidades de formação, com a cisão da sociedade em classes, aqueles que se apropriaram de privilégios passaram a utilizar a educação como estratégia de manutenção desta condição de favorecimento, passando a não mais partilhar os conhecimentos que dispunham e a se beneficiar do prolongamento da ignorância daqueles que eram explorados através de seu trabalho.

É fundamental, então, que o professor se torne um artífice, técnico e cientista no processo de concepção, criação e reflexão do conhecimento historicamente produzido, em um constante trabalho de investigação crítica sobre o seu fazer, essencialmente contextualizado em uma dada realidade. Neste processo, traz para si uma parte importante

da responsabilidade de auxiliar os mais variados tipos de educandos a estarem nas escolas e a poderem concluir da melhor forma possível sua educação básica.

Freire (1996, p. 17) ratificou esta posição acerca do magistério quando disse que a “prática docente crítica, implica no pensar certo, envolve o movimento metódico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Não se trata de evocar clichês comumente utilizados na Educação para designar aquilo que seria ideal para a composição do ser professor. Pelo contrário, pois é na crença dessa qualificação arraigada nos princípios e fundamentos de uma Educação crítica, que acredito ser o caminho mais desafiador para a realização de uma Educação plena e em respeito aos estudantes. Parte do que estou querendo expressar neste momento pode ser lido no recorte textual a seguir, representado pelo trecho da fala de uma das professoras do coletivo dos professores dos CEJA, ao destacar a relevância do engajamento docente na luta em defesa pela EJA:

[...] assim como nós temos pessoas que são passivas, por sua própria natureza, não tem um espírito combativo, de militância. Nós representamos um coletivo, em que nós nos unimos e enfrentamos os problemas, nós acreditamos na Educação de Jovens e Adultos, isso é primordial para qualquer luta, é você acreditar e você se debruçar em cima dos problemas e ter coragem para ir à luta. Cada um de nós representa esse grupo e tem como responsabilidade querer fazer a EJA acontecer, de querer que ela continue. (GRUPO FOCAL, P12, 23/04/18)

O professor, como um dos principais agentes da missão maior inerente à Educação escolar, não deve apenas paralisar-se no ensino. Sua atuação deve ir além, oportunizando aos atores escolares, caminhos os mais diversos para que os elementos pedagógicos e o conhecimento disciplinar possam interagir segundo uma dialética que pressupõe o diálogo e a inquietude, o consenso e a contradição, a fim de que, nas muitas divergências e concordâncias, o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Nada disso pode existir sem o comprometimento político docente, uma vez que esta é ação desencadeadora para que o ensino ganhe significado, evoluindo para a construção autônoma no discente.

Para que isso ocorra, é necessário conferir à docência um conjunto de adjetivações que lhes permita pôr em prática aquilo que Tardif (2013, p. 33) asseverou sobre o que deve constituir os saberes docentes, que são compostos, “[...] na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (inclusive os das ciências da educação e pedagogia) e experienciais”. Estes só adquirem relevância se contribuírem verdadeiramente para que os

educandos desenvolvam seus próprios saberes, que também devem ser orientados pela criticidade.

Em todas as modalidades de ensino, é dever do professor buscar ao longo de sua vida profissional, dar significado a esses saberes na vida dos educandos. Na EJA, essa necessidade ganha contornos superlativos, pois as carências e distorções que nela foram e ainda continuam sendo produzidas, ressoam como um constante imperativo na busca pela equidade de oportunidades para seus educandos no acesso, na permanência e na efetividade da aprendizagem, algo que lhes é comumente negado. Desta forma,

[...] a escola e a educação do professor/a são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Para isso, a escola deve propor como objetivo prioritário o cultivo, em estudantes e docentes, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. O professor/a é considerado como um intelectual transformador, com o claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. O professor/a é ao mesmo tempo um educador e um ativista político, no sentido de intervir abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, assim como por sua pretensão de provocar nos alunos/a o interesse crítico com os problemas coletivos [...]. (GÓMEZ, 1998, p. 374)

Os professores da EJA devem extrapolar as paredes das salas de aula e os muros escolares para intervir, como o ator destacado por Tardif (2013), nos múltiplos palcos que lhes são apresentados, exercendo sua profissão em diversos cenários segundo o domínio da(s) disciplina(s) as quais se propõem a ministrar, das políticas públicas propostas para este segmento educacional, dos referenciais e legislações que a regulamentam.

Além disso, exige-se do professor uma atuação política, coletiva e individual, nos espaços que articulam todos esses elementos, foros e instâncias que se constituem nas searas onde são decididas as vidas dos profissionais e educandos da EJA. Cada ação, cada intervenção realizada pelo professor deve ser acompanhada pela busca constante da compreensão em profundidade dos reflexos que a Educação crítica propicia no educando, para que as escolas não sejam encaradas simplesmente

[...] como locais de instrução, mas também como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais colidem em uma luta incessante por poder. [...]

Os teóricos educacionais críticos argumentam que os professores devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder, para usar este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos. A visão tradicional da instrução de sala de aula e aprendizado como um processo neutro,

anti-septicamente removido dos conceitos de poder, política, história e contexto, não deve mais ser dignamente endossada. (MACLAREM, 1977, p.192)

A atuação crítica do professor na EJA pressupõe, portanto, a intencionalidade de se lutar por uma democratização da Educação. Nas palavras de Apple (2017), algo que só pode existir se houver um projeto de democratização da própria sociedade, embora a escolarização tenha falhado nessa promessa. MacLarem (1997, p. 195) afirmou, ainda, que a visão crítica da Educação refuta ser a escolarização, como a conhecemos, o melhor caminho na busca dessa democratização, uma vez que “o currículo escolar, o conhecimento e os métodos dependem do mercado corporativo e das riquezas da economia”, conclamando para que tenhamos maior clareza com relação às dimensões políticas da escolarização, exigindo em todos a capacidade de agirmos segundo responsabilidades individuais e coletivas uns na vida dos outros e nesta dialética relação, na escola.

Sobre às questões que envolvem os movimentos no âmbito da escola capazes de delimitarem as ações democráticas, estão aquelas capazes de convocar a participação de todos no conjunto de atos e fatos que constroem e transformam a vida dos CEJA. Poder proferir livremente sua opinião e, quando silenciado, ir à luta como forma de assegurar esse direito, é uma das missões mais importantes do docente, tanto para garantir seus próprios direitos quanto para assegurar, na mesma proporção, o direito do discente a uma Educação capaz de lhe garantir uma formação que dê conta de torná-lo uma pessoa consciente dos seus demais direitos e ajudar àquele que não tem essa construção em si, a aprender a lutar também. A fala transcrita a seguir discorre sobre a importância que é dada a luta para que os CEJA vivam segundo os princípios democráticos de convivência, uma vez que este é o sentimento que move os membros do coletivo dos CEJA. Vejamos:

[...] primeiro, eu destaco que esse grupo tem identidade, muito ligada a valorização da Educação de Jovens e Adultos. Dentro do contexto em que se encontra essa modalidade no Brasil, que via de regra, vive de desprestígio, notadamente por um desconhecimento, ocorre nos estabelecimentos de ensino muitas vezes em condições precárias, desconsiderando a realidade do aluno. [...] A identidade vem, também, pelo sentimento de injustiça, de preconceito, percebido de maneira significativa pelos professores, por conta de um desconhecimento sobre os Centros de Educação de Jovens e Adultos. [...] Na definição de políticas públicas por parte da Secretaria de Educação ao longo desses anos, justamente por conta desse desconhecimento, vem praticando muitas injustiças. E, esse grupo, que na realidade age segundo um conceito de democracia, se reúne a partir de representações eleitas em Centros de Educação de Jovens e Adultos, que, além das discussões dentro dos próprios CEJA, participam das negociações junto a SEDUC, então, um grupo empoderado neste

sentido, não é representado, apenas, pelo Sindicato Diante de vários ataques, que os professores, que os alunos, que os Centros de Educação de Jovens e Adultos sofreram, juntando nossa identidade, consciência de luta e organização, nos fez resistir.. (GRUPO FOCAL, P5, 23/04/18)

É necessário, portanto, que os professores desta modalidade, por meio de sua formação, de suas experiências cotidianas, consigam se articular democraticamente como categoria, a fim de que possam exercer seu trabalho segundo uma ação consciente e engajada na luta diária pela efetivação da Educação como direito, algo sistematicamente negado.

Tão necessário quanto à formação dessa consciência, é a busca por um melhor e maior nível de profissionalização do trabalho docente, que não deve estar simplesmente relacionado ao cumprimento mecânico das atividades requeridas pela escola. Essa deve relacionar-se, também, às múltiplas proficiências no campo da pedagogia, tendo a mão todo cabedal de recursos que a traduz como o

[...] conjunto das ações, processo, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. [...] Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa em sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, P. 30)

É necessário que o professor da EJA tenha o domínio dos elementos que os permitam concretizar a finalidade do fenômeno educativo e que é estabelecida por suas opções políticas, mediando saberes e modos de ação que definem as intencionalidades da Educação, escolhendo valores e compromissos éticos, definidos essencialmente como práticas sociais (LIBÂNEO, 2010), que por sua vez oportunizam formas as mais diversas para que o educar na escola seja,

[...] acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado das disciplinas e o saber ensinável às circunstâncias e aos momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las. (FUSARI & FRANCO, 2010, p. 8)

Professores, gestores e demais técnicos que atuam na Educação não podem prescindir da precípua e fundamental compreensão dos componentes pedagógicos que integram um plano de ensino, como seus objetivos, o currículo e os conteúdos, os procedimentos e recursos empregados e a avaliação de todo o processo educativo. É

necessário que se tenha o devido entendimento de como, mas, principalmente para que os utilizamos, pois, uma vez que não saibamos suas verdadeiras funções, corremos sérios riscos de nos tornarmos profissionais distantes de uma maior capacidade de lutarmos pela efetivação de uma Educação transformadora.

A fala e o uso desses componentes pedagógicos não devem existir como retórica, simplesmente para uso repetitivo, ecoando no vazio em inócuos encontros pedagógicos, reuniões ou em momentos de formação. No caso do docente, a ausência desse correto entendimento pode ser ainda mais danosa, uma vez que ele é o sujeito que, por meio do seu trabalho, leva para as salas de aula os resultados das discussões, a planificação e o currículo sistematizado, os caminhos para efetivá-lo e as opções de avaliação da aprendizagem.

Dentre os itens em destaque, dois se mostram estratégicos e centrais para Educação e que, na EJA, se apresentam como aqueles com maiores níveis de deturpações e enviesamentos, justamente porque estão impregnados de escolhas e definições atravessadas por diferentes opções filosóficas, políticas, ideológicas e fisiológicas. O primeiro e o mais importante é o currículo. Lançando mão de uma metáfora, este é para Educação em grau de importância o mesmo que o clima significa para a geografia.

Isso porque, o clima é o principal definidor das paisagens, interferindo de forma decisiva nos outros elementos físico-naturais, estabelecendo maior ou menor cobertura vegetal, produzindo grandes ou pequenas massas de água, modelando de diversas forma o relevo, fazendo com que determinada terra seja mais fértil, fazendo com que todos os outros elementos da paisagem tenham nele um elevado nível de dependência. Este é o tamanho da importância do currículo para a Educação, pois a estruturação de suas matrizes determina os dois aspectos centrais da educação, o político e o pedagógico, definindo

[...] disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências e propostas vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19)

Devido às lacunas e distorções levantadas ao longo desse texto referentes à Educação de Jovens e Adultos, é importante que os professores desta modalidade tenham

em dia não somente as leituras da literatura que discutem as diversas teorias curriculares, mas, também, é de suma importância que estes sejam capazes de advogar em suas lutas e práticas a permanente construção de um currículo capaz de compreender “nos processos escolares a possibilidade de explicitar as contradições vividas pelos sujeitos” (LOPES E MACEDO, p. 166), para que, em consonância com os seus educandos, possam perceber e intervir no mundo numa perspectiva de transformação em direção à emancipação humana, como forma de refutar as amarras que levam a uma prática escolar instrucionista. Sem esse entendimento, o trabalho docente destina-se à repetição, à ação não refletida sobre o cotidiano dentro e fora da escola.

Bem ao lado da clareza que se exige sobre a importância do currículo está aquela que envolve os diferentes processos de avaliação da aprendizagem, que não pode ser encarada como um instrumento de coação, de simples aferição de conhecimentos memorizados, ou ainda, utilizá-la como padrões de contabilização de rendimentos escolares demonstrado anteriormente. Apego-me ao sentido que Luckesi (2011, p. 73) traz sobre a avaliação e o seu papel no desenvolvimento humano, o qual, a meu ver, produz a serventia esperada dos processos avaliativos no contexto da Educação:

Para que a avaliação da aprendizagem possa cumprir o seu papel, como um dos componentes do ato pedagógico escolar, deve atuar a serviço de uma concepção desenvolvimentista do ser humano; caso não seja esta a concepção que norteie a ação pedagógica, a avaliação da aprendizagem não realizará o seu papel de subsidiária da ação, já que sua função é retratar a qualidade da realidade para intervenções adequadas, tendo em vista a construção dos melhores resultados possíveis. Só um ser humano que se move em direção ao crescimento pode ser ajudado nesse processo; se está “pronto”, nada mais se fará com ele e para ele.

A avaliação na EJA deve assumir um caráter processual, balizada em um fazer diário capaz de integrar com o conjunto de prerrogativas que são exigidas ao professor desta modalidade de ensino, uma prática avaliativa cotidiana. Assim, encerro este capítulo trazendo algumas considerações sobre a necessidade do professor da EJA desenvolver, também, conhecimentos no campo da andragogia. Ciente das contestações que existem acerca dos seus recursos para a EJA, uma vez que seus princípios derivam da chamada aprendizagem de resultados, o trabalho docente na EJA pode se utilizar de parte dos seus conceitos, em especial, aqueles que permitem melhor entendimento sobre a forma como os Jovens e Adultos desenvolvem na escola o processo de aprendizagem.

Todavia, pondero que, de maneira contrária algumas afirmações como as de Knowles, Holton III e Swanson (2009), a andragogia não deva existir na EJA em rota de

colisão com a pedagogia, ou seja, de maneira excludente. Isso fica claro a partir de um trecho da obra em questão, quando traz um argumento afirmando que alguns professores que trabalham fora da EJA se utilizaram de recursos andragógicos para o trabalho com Crianças e Jovens, atestando que os

[...] professores dos segmentos do ensino fundamental e médio e em universidades afirmaram que estavam testando a aplicação do modelo andragógico, e que crianças e jovens aparentemente aprendiam melhor em várias circunstâncias quando são aplicadas algumas características do modelo andragógico. (KNOWLES, HOLTON III E SWANSON, 2009, p. 75)

Se a andragogia tem seu espaço na vida educacional de um público diferente do Adulto, no caso, as crianças, é fundamental que se entenda que a pedagogia represente para a EJA parte dos alicerces necessários à promoção da ação educativa intencional, os quais são inerentes a qualquer modalidade de ensino, trazendo as fundamentações necessárias sobre o planejamento, o currículo, os conteúdos, a avaliação, dentre outros aspectos. Esta, aliada a um senso político reflexivo, permite que os profissionais da Educação e os educandos estabeleçam entre si um ambiente propício à realização de aprendizagens que envolvem a cognição e as relações socioafetivas.

Por sua vez, a andragogia se estrutura nos conceitos biológico, jurídico, social e psicológico da vida adulta. Knowles, Holton III e Swanson (2009) trazem para o contexto educacional questões relacionadas aos critérios de maturidade biomecânica, a responsabilização e acesso aos institutos jurídicos da maioridade, ao acesso a uma vida que só os adultos podem vivenciar em sociedade e ao princípio do autoconceito e a formação do ser autodirigido, mais autônomo. Baseia-se, portanto, em princípios de aprendizagem diferenciados da pedagogia, partindo de questões muito próprias, centradas em definições que ressignificam os sentidos do que deve ser estudado e para que. Esse caráter mais objetivo habita fortemente as discussões relativas à vida produtiva e às finalidades que o conhecimento escolar pode proporcionar ao mundo do trabalho. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 6 – Modelo Andragógico de Educação

Interesses	Direcionamentos da aprendizagem
A necessidade de saber	Os adultos precisam saber porque precisam saber algo antes de começar a aprendê-lo. Toug (1979) verificou que, quando os adultos decidem aprender algo sozinhos, investem energia considerável para investigar os benefícios que serão obtidos com essa aprendizagem e as consequências negativas de não aprendê-lo. [...]
O autoconceito do aprendiz	Os adultos possuem um autoconceito de ser responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas. Uma vez que eles tenham

	chegado a esse autoconceito, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir. [...]
O papel das experiências dos aprendizes	Os adultos se envolvem em uma atividade educacional com um volume maior de experiências comparadas às dos jovens. Simplesmente por terem vivido mais, eles acumulam mais experiências do que quando eram jovens. Essa diferença em quantidade e qualidade de experiência acarreta várias consequências para a educação de adultos.
Prontidão para aprender	Os adultos ficam prontos para aprender as coisas que tem de saber e para as quais precisam se tornar capazes de realizar a fim de enfrentar as situações da vida real.
Orientação para aprendizagem	Em comparação com a orientação para aprendizagem de crianças e jovens, centrada no tema (pelo menos no ensino fundamental e médio), os adultos são centrados na vida (ou centrados na tarefa ou no problema) quanto a sua orientação para aprendizagem. Os adultos são motivados a aprender conforme percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em sua vida. Além disso, eles assimilam novos conhecimentos, percepções, habilidades, valores e atitudes de maneira mais eficaz quando são apresentados a contextos de aplicação a situação da vida real.
Motivação	Os adultos respondem a fatores motivacionais externos (melhores empregos, salários mais altos), porém os fatores motivacionais mais poderosos são as pressões internas (o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida).[...]

Fonte adaptado de Knowles, Holton III e Swanson – 2013

O último interesse apresentado no quadro tem uma relação muito forte com a EJA, pois ressalta valores que são na verdade o sentido de ser dessa modalidade. O resgate da autoestima, a satisfação pessoal e a busca por uma melhor qualidade de vida são ideias força que fazem com que o educando deste segmento educacional busque a escola novamente. A possibilidade de a ela retornar, de qualificar-se, de concluir sua educação básica não se resume tão somente ao seu certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio.

Neste sentido, a andragogia sinaliza a necessidade de estarmos atentos a esses temas, que funcionam como faróis que não podem ser apagados do horizonte educacional, para que não deixemos que continue a ocorrer o crasso erro de lidar com as pessoas Jovens, e principalmente com as Adultas, como se Crianças fossem, por meio da infantilização dos processos de ensino.

Além disso, é necessário falar, também, sobre o que nos disse Lito (2009) acerca da inserção dos princípios heutagógicos. Estes designam às condições capazes de proporcionarem ao educando a possibilidade de construir maneiras diversas para conquistarem uma aprendizagem autodeterminada, ou seja, dando-lhe condições concretas para poder direcionar melhor suas escolhas sobre o que irá estudar, as tecnologias que lhe

forem mais apropriadas, os meios pedagógicos que lhe forem mais convenientes, tendo como um de seus pressupostos essenciais a flexibilização de tempo para aprender, seja na escola ou em qualquer outra ambiente de aprendizagem.

Neste moderno conceito de ensino e aprendizagem, a utilização de tecnologias como o computador, o *smartphone* e demais recursos tecnológicos, bem como, o uso de *softwares* educativos, plataformas de busca e a utilização da internet como forma de proporcionar as mediações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos é uma realidade concreta na atualidade, sem que, sob nenhuma perspectiva, haja a substituição da ação docente no processo educacional por iniciativas segundo a Educação a Distância. Esta figura, neste caso, como um recurso auxiliar nos mais variados processos de ensinagens e aprendizagens possíveis no contexto da educação escolar.

É necessário afirmar que no processo de construção desta autonomia auto diretiva, é imperativo o acompanhamento ininterrupto aos educandos de professores que entendam e trabalhem com a clareza acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos da modalidade de EJA. Isso se torna fundamental para que aquilo que se está denominando autonomia não se transforme em abandono, por meio da substituição do trabalho docente por um conjunto protocolar de ações que se resumem ao preenchimento de fichas e registros, bem como, pela aplicação de avaliações que pouco ou nada ajudam aos Jovens e Adultos em seus processos formativos.

Quero então deixar claro o sentido de trazer este Quadro 6 no contexto dessa discussão. Em toda e qualquer faixa etária nós, seres humanos, temos um modo próprio de aprender e dar significados aquilo que estamos aprendendo. Os professores da EJA não podem perder de vista esses recursos que estão disponíveis para o trabalho com o Jovem e com o Adulto na Educação. É preciso ler, discutir, teorizar e conhecer onde e como a andragogia pode nos ser útil, para que possamos intervir na escola de EJA de maneira ainda mais positiva, não para aumentar resultados pautados apenas em números, mas aquilo que significativamente resulte em condições que permitam ao educando da EJA acessar, pela escola, uma educação cidadã.

Cabe aqui uma última observação. Baseado nessa ideia, só é válido levar em consideração o que está exposto no Quadro 6, se o professor da EJA entender em profundidade que os princípios andragógicos devem servir para auxiliar o educando a atingir os seus próprios objetivos, que, em sendo seus, são pessoais, intransferíveis e legítimos. Não adianta em nada atuarmos no campo da instrução sem que eles sejam

capazes de entender para que serve o conhecimento, percebendo que, mesmo se tornando uma pessoa instruída, ainda se pode caminhar no rastro da ignorância.

O capítulo seguinte apresenta os dados e reunidos por esta tese e suas respectivas análises, consubstanciadas pelos argumentos e discussões que foram costuradas pelos aspectos teóricos e metodológicos trazidos pelos capítulos anteriores.

7. A AÇÃO COLETIVA DOCENTE NA LUTA PELA DEFESA DO DIREITO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Quem vive nas trevas não consegue ser visto, nem vê nada.”

Khalil Gibran

Este capítulo se apresenta no contexto desta tese como aquele destinado a aprofundar o processo dialético de interpretação do conjunto de informações obtidas durante todo o período da pesquisa, analisando o conjunto de ações de luta dos professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA em defesa do direito a Educação daquelas pessoas que por diversos motivos participam de processos descontínuos de escolarização.

Cumprir destacar que as longas citações na parte inicial deste capítulo apresentam um conjunto de informações que tem como fito principal destacar o contexto no qual estão inseridos os CEJA, tanto do ponto de vista da organização administrativa do Estado do Ceará quanto ao funcionamento interno destes Centros. A intenção, neste caso, foi pormenorizar para o possível leitor desta pesquisa toda a conformação institucional responsável por estas escolas, sobretudo, para o leitor que pouco ou nada conhece da realidade em questão.

A formação histórica da EJA tem rebatimentos diretos na oferta desta modalidade na esfera governamental estadual cearense. O trabalho de pesquisa consistiu em descortinar o que está por trás da realidade na qual estão inseridos os Centros em destaque, espaço privilegiado de atuação do coletivo de professores pesquisado. O estudo está pautado no que disse Kosik (1976), ao tratar de uma realidade em específico a partir do conceito de totalidade, entendendo-a como um todo estruturado e em constante desenvolvimento.

Não se trata, portanto, de compreendê-la segundo à soma de todos os fatos finitos em si, mas como um conjunto de fatos, que são continuamente acrescidos e que podem ser dialeticamente compreendidos. Corroborando com esta visão, Paulo Neto (2002) afirmou que esta compreensão deve ser construída por meio daquilo que ele denominou de “antípodas do empirismo”, trazendo à tona a contraditória relação que se estabelece entre os atores constituintes da realidade em questão.

A partir do organograma da administração pública estadual, procurei explicar o funcionamento da EJA no Estado, partindo do todo para o microcosmo das relações que se

estabelecem no âmbito da Secretaria da Educação e que se estendem aos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, reflete-se no âmbito da SEDUC, um contrafluxo produzido pelo conjunto de ações dos atores escolares motivadas pela luta em defesa da EJA. O trabalho de caracterização do funcionamento da estrutura administrativa estadual é apresentado adiante, contemplando todos os setores que, de alguma forma, tem suas ações refletidas no cotidiano dessas unidades educacionais.

7.1 A estrutura governamental do Estado do Ceará e o lugar que nela ocupam os CEJA

Segundo CEARÁ (2018), na estrutura organizacional da administração pública direta do Estado do Ceará, a SEDUC é classificada como uma Secretaria substantiva, estando subordinada ao Gabinete do Governador, ao Gabinete do Vice-Governador, aos órgãos auxiliares de assessoramento superior, como a Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado, a Procuradoria Geral do Estado e as Secretarias instrumentais da Fazenda – SEFAZ e do Planejamento e Gestão – SEPLAG.

Internamente, a SEDUC está dividida em setores que são geridos pelo Gabinete de Secretaria, que por sua vez está dividido em secretarias, assessorias, unidades de gerenciamento e comissões. Abaixo do gabinete de Secretaria existem as Coordenadorias Centrais de Gestão, as Superintendências e as Coordenadorias Regionais. Trata-se de órgãos que assumem a gestão mais direta das escolas estaduais situadas em Fortaleza, em sua Região Metropolitana e nos demais municípios do interior do Estado, a partir de níveis administrativos diferenciados, estando assim dispostos:

Quadro 7 – Divisão Institucional SEDUC-CE

Órgão	Sigla
Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais	COPEP
Coordenadoria Administrativa	COADM
Coordenadoria Financeira	COFIN
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem	CODEA
Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação	COAVE
Coordenadoria de Educação Profissional	COEDP
Coordenadoria de Gestão de Pessoas	COGEP
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios	COGEP
Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza	SEFOR
Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação	CREDES
Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará	CED

Fonte: Adaptado de CEARÁ, 2018

Nota:

Extraído de: <<http://www.seduc.ce.gov.br>>

Cada órgão possui sua própria estrutura de funcionamento e está distribuído de acordo com as especificidades do trabalho que desenvolve. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, ela está a cargo da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA. É um órgão de execução pragmática, subordinado de forma direta ao Gabinete do Secretário da pasta da Educação e possui uma coordenação geral e seus subsetores.

A EJA é gerida pela CODEA Diversidade e Inclusão Educacional, que por sua vez está dividida em: Célula de Educação Continuada, Inclusão e Acessibilidade – CECIA, responsável pelos CEJA e por salas de EJA em escolas de ensino presencial; Célula de Educação do Campo, Indígena e Quilombola – CECIQ, que desenvolve a EJA do campo, indígena e quilombola de modo presencial; Célula de Promoção de Formação e do Atendimento Especial – CREACE, que trabalha com a Educação Especial na perspectiva da inclusão.

No caso da EJA, existem outros órgãos que têm a função de acompanhar as escolas de maneira mais próxima, dando-lhe assistência ao desenvolvimento da aprendizagem, à gestão administrativa, de pessoal e no desenvolvimento de suas formações, programas e projetos. Cada um desses setores possui um coordenador que trabalha com um articulador e os responsáveis por cada subdepartamento. Suas ações chegam até as escolas por meio de uma divisão geográfica, separando-as entre aquelas localizadas no município de Fortaleza e as unidades escolares instaladas nos municípios do interior do Estado.

Aquelas que estão em Fortaleza fazem parte da alçada da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, que por sua vez subdivide-se em três regiões: Regiões 1ª e 3ª, Regiões 2ª e 6ª e Regiões 4ª e 5ª. As escolas que estão no interior do Estado são geridas pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDES, perfazendo um total de vinte coordenadorias que englobam um conjunto de municípios, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 8 – Distribuição das CREDES no Estado do Ceará

CREDE	Sede	Municípios Abrangidos
01	Maracanaú	Aquiraz – Caucaia – Eusébio – Guaiúba – Itaitinga – Maranguape – Pacatuba

02	Itapipoca	Amontada – Apuiarés – Itapajé – Miráima – Paracuru – Paraipaba – Pentecoste – São Gonçalo do Amarante – São Luis do Curu – Tejuçoca – Trairi – Tururu – Umirim – Uruburetama
03	Acaraú	Bela Cruz – Cruz – Itarema – Jijoca de Jericoacoara – Marco – Morrinhos
04	Camocim	Barroquinha – Chaval – Granja – Martinópole – Uruoca
05	Tianguá	Carnaubal – Croatá – Guaraciaba do Norte – Ibiapina – Ipu – São Benedito – Ubajara – Viçosa do Ceará
06	Sobral	Alcântaras – Cariré – Coreaú – Forquilha – Frecheirinha – Graça – Groaíras – Hidrolândia – Irauçuba – Massapê – Meruoca – Moraújo – Mucambo – Pacujá – Pires Ferreira – Reriutaba – Santana do Acaraú – Senador Sá – Varjota
07	Canindé	Caridade – General Sampaio – Itatira – Paramoti – Santa Quitéria
08	Baturité	Acarape – Aracoiaba – Aratuba – Barreira – Capistrano – Guaramiranga – Itapiúna – Mulungu – Ocara – Pacoti – Palmácia – Redenção
09	Horizonte	Beberibe – Cascavel – Chorozinho – Pacajús – Pindoretama
10	Russas	Alto Santo – Aracati – Fortim – Icapuí – Itaiçaba – Jaguaruana – Limoeiro do Norte – Morada Nova – Palhano – Quixeré – São João do Jaguaribe – Tabuleiro do Norte
11	Jaguaribe	Ererê – Iracema – Jaguaratama – Jaguaribara – Pereiro – Potiretama
12	Quixadá	Banabuiú – Boa Viagem – Choro – Ibareta – Ibicuitinga – Madalena – Quixeramobim
13	Crateús	Ararendá – Catunda – Independência – Ipaporanga – Ipueiras – Monsenhor Tabosa – Nova Russas – Novo Oriente – Poranga – Tamboril
14	Senador Pompeu	Deputado Irapuan Pinheiro – Milhã – Mombaça – Pedra Branca – Piquet Carneiro – Solonópole
15	Tauá	Aiuaba – Arneiroz – Parambu – Quiterianópolis
16	Iguatu	Acopiara – Cariús – Catarina – Jucás – Orós – Quixelô
17	Icó	Baixio – Cedro – Ipaumirim – Lavras da Mangabeira – Umari – Várzea Alegre
18	Crato	Altaneira – Antonina do Norte – Araripe – Assaré – Campos Sales – Nova Olinda –

		Potengi - Saboeiro – Salitre - Santana do Cariri – Tarrafas
19	Juazeiro do Norte	Barbalha – Caririaçu - Farias Brito – Granjeiro – Jardim
20	Brejo Santo	Abaiara – Aurora - Barro – Jati – Mauriti - Missão Velha – Milagres – Penaforte – Porteiras

Fonte: Adaptado de CEARÁ, 2018

Nota:

Extraído de: <<http://www.seduc.ce.gov.br>>

Cada Centro de Educação de Jovens e Adultos está diretamente vinculado a uma região da SEFOR ou a uma CREDE, dependendo de sua localização. Essa hierarquia, em tese, cumpre a execução de um plano estratégico de gestão, que tem como principal objetivo realizar um trabalho de monitoramento em cada escola, para que seus problemas, horários de funcionamento, distribuição de pessoal, execução dos processos pedagógicos, como o cumprimento dos planejamentos individuais e coletivos dos professores, realização de avaliações, atendimento ao educando, dentre outras questões, sejam acompanhados de perto pelos seus respectivos responsáveis. O quadro abaixo, cujas informações foram retidas do Portal da SEDUC na internet, descreve as ações e programas de EJA que atualmente são desenvolvidos por esta Coordenadoria:

Quadro 9 – Educação de Jovens e Adultos – Ações e Programas

Ação e Programas	Resumo
1 - Escolarização de Jovens e Adultos – Formato presencial	<p>Segundo dados do Educasenso/MEC existiam em 2015, 251 escolas de ensino médio e fundamental que ofertavam vagas para alunos de EJA no sistema presencial, perfazendo um total de 19.514 educandos matriculados, dos quais 5.359 estavam no ensino fundamental e 14.155 no ensino médio, atendidos nos turnos diurno e noturno. Além dessas vagas, a Secretária garantiu vagas nesta modalidade de ensino para outros públicos, por meio de convênios, tais como:</p> <p>a) Atendimento as pessoas em situação de privação de liberdade – atuação em 39 unidades prisionais cujas matrículas estão sob responsabilidade dos CEJA no interior e na capital, bem como, da EEFM Aloísio Arlindo Lorscheider. Esta última é a responsável pelo funcionamento de 1 sala de aula em 10 unidades prisionais localizadas na Região Metropolitana de Fortaleza. Esse trabalho ainda é desenvolvido por intermédio de um convênio técnico com a Secretaria da Justiça e Cidadania –</p>

	<p>SEJUS.</p> <p>b) Sistema de cumprimento de penas alternativas as pessoas com restrição de liberdade – trata-se de uma parceria com a Vara de Execução de Penas Alternativas – VEPA, que oportuniza às pessoas que cometeram delitos de menor gravidade, ao invés de cumprirem pena no sistema prisional. Participam da assistência de aulas aos sábados e domingos no CEJA Paulo Freire, no bairro de São Gerardo em Fortaleza.</p> <p>c) Projeto Aprendizes de Liberdade – consiste na escolarização para os Jovens e Adultos em regime de progressão de pena, sistema semiaberto ou com possibilidade de trabalho externo. Os educandos têm suas matrículas vinculadas ao CEJA Gilmar Maia de Souza no Centro de Fortaleza, cujo sistema de aulas ocorrem também aos sábados e domingos. Esse projeto ocorre por meio de convênio firmado entre a Secretaria da Educação Secretaria – SEDUC, Secretaria da Justiça e Cidadania – SEJUS e o Tribunal de Justiça do Ceará sob responsabilidade da 2ª e 3ª Varas de Execuções Penais.</p> <p>d) Nos CEJA de Fortaleza, Sobral e Juazeiro do Norte, realiza-se, também, o atendimento escolar de Jovens em conflito com a lei, que estejam cumprindo medidas socioeducativas. Esta é uma ação coordenada pela Secretaria da Educação – SEDUC em cooperação pela Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social – STDS.</p>
<p>2 - EJA médio presencial com qualificação profissional</p>	<p>Lançado em 2015, esse projeto é uma parceria da CODEA Diversidade e Inclusão Educacional e a CODEA Protagonismo Estudantil/Projeto E-jovem. Tem como princípios a oferta da Educação de Jovens e Adultos articulada à qualificação profissional, comprometida com a inclusão e com a garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida, “além de favorecer outras aprendizagens preparatórias para o trabalho e para as práticas sociais”.</p> <p>Implantado no ano de 2016, abrangeu inicialmente as CREDE’s 01, 09, 16 E 19, um total de 10 municípios da Região Metropolitana de Fortaleza e 5 municípios do interior do Estado. A filosofia de atendimento assenta-se no que foi denominado de tempos pedagógicos flexíveis em cumprimento da carga horária destinada ao ensino médio, ora trabalhando com o educando presencialmente ora a distância, “contribuindo com os processos de constituição da autonomia de pessoas jovens e adultas e a inserção qualificada no mundo do trabalho. Em termos quantitativos, o primeiro ano de projeto atuou em 25 escolas e atendeu</p>

	inicialmente 1.457 educandos”.
3 - Escolarização de Jovens e Adultos – Formato Semipresencial – Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA	<p>Consoante a introdução deste capítulo, o portal da Secretaria de Educação informa que os Centros de Educação de Jovens e Adultos “contam com outra lógica na organização do ensino, substituindo a sala de aula por outros ambientes pedagógicos com finalidade de diversificar as oportunidades de aprendizagem ou dar continuidade ao processo de formação dos jovens e adultos que o procuram, buscando adequar-se ao perfil dos sujeitos da EJA. Por isso, essas unidades têm funcionamento ininterrupto de janeiro a dezembro, de 2ª a 6ª feira, no horário de 7 às 22 horas”.</p> <p>Essas escolas possibilitam, ainda, processos de atualização de estudos para aquelas pessoas que já concluíram o seu ensino médio e que desejam retomar seus estudos por motivos diversos.</p> <p>Em termos de certificação, os alunos concludentes se certificam no ensino fundamental e médio por meio do processo de prestação de avaliações contínuas, cujo quantitativo é estabelecido para cada área do conhecimento disciplinar. Uma outra maneira de fazê-lo é participando e sendo aprovado no Exame para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA, que ocorre ao final de cada ano letivo.</p>
4 - Material Didático do Programa Nacional do Livro Didático – PNLDEJA	<p>Em 2014, o Estado do Ceará aderiu ao Plano Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLDEJA, uma iniciativa do Ministério da Educação visando à produção de um material único disponibilizado para o triênio 2014, 2015 e 2016. “Seu objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para estudantes da educação básica na modalidade de EJA, desde a alfabetização de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado até o ensino médio de todas as redes públicas de ensino, tanto para alunos das turmas da EJA presenciais quando para os alunos do formato semipresencial, nos CEJA.</p> <p>A SEDUC realizou oficinas para a escola dos livros didáticos do PNLDEJA com a participação de professores representantes das escolas que oferecem essa modalidade de ensino.</p>
5 - Encontro com Gestores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA	<p>Esta é uma ação promovida pela equipe da CODEA – CECIA visando a promoção da integração entre os direcionamentos das decisões tomadas para EJA no âmbito desta coordenadoria e as gestões escolares. Seus objetivos são refletir, discutir e alinhar questões relativas a aprendizagem e os procedimentos para a organização da oferta da EJA no formato semipresencial. “Contando com a participação de gestores dos 32 CEJA, localizados em 23</p>

	municípios do interior do Ceará e Fortaleza, os encontros promovem a retomada do diálogo com os CEJA, a reafirmação da EJA como um direito a ser assegurado ao longo da vida e o fortalecimento do caráter inclusivo da EJA e respeito à diferença e diversidade.
--	---

Fonte: Adaptado de CEARÁ, 2018

Nota:

Extraído de: <<http://www.seduc.ce.gov.br>>

Essas Ações e Programas derivam da legislação federal e estadual que normatizam a EJA no sistema educacional público brasileiro e, de maneira particular, no Estado do Ceará, cujo fulcro diz respeito ao direito à Educação, às diretrizes para a educação brasileira e mais especificamente da EJA, à idade mínima de ingresso em cada nível de ensino e à oferta da EJA por meio da modalidade a distância. Tem-se, ainda, a submissão deste segmento educacional com relação ao sistema de financiamento e repasse de recursos do governo federal, bem como, questões relativas à certificação dos educandos. A seguir, apresento os dispositivos legais que norteiam as ações da SEDUC para a EJA e que estão disponibilizadas, também, em seu portal na internet:

Quadro 10 – Legislação Educacional – Secretaria da Educação do Ceará

Dispositivo Legal	Descrição
Constituição Federal de 5 de outubro de 1988	Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I da Educação, art. 205 e 208
Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB
Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000	Diretrizes Curriculares Nacionais de Jovens e Adultos
Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010	Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância
Resolução 438, de 5 de abril de 2012	Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos
Transferência de recursos	
Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE
Resolução CD/FNDE Nº 48, de 2 de outubro de 2012	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de

	Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012
Certificação	
Parecer CEE/CEB nº 160, de 24 de março de 2010	Autoriza a Secretaria da Educação do Estado do Ceará a expedir a certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência em uma ou mais disciplinas aos candidatos aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio, a partir de 2009, por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, em todo o Estado, conforme Portaria Normativa MEC nº 04/10, publicada no DOU de 12 de fevereiro de 2010.

Fonte: Adaptado de CEARÁ, 2018

Nota:

Extraído de: <<http://www.seduc.ce.gov.br>>

Ressalto que, embora não esteja em seu Portal, a Secretaria da Educação do Ceará, por ter aderido ao Programa Nacional do Livro Didático, submeteu-se ao que foi estabelecido pela Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, do Ministério da Educação, que dispõe sobre o PNLD EJA. Seguindo o mesmo raciocínio, pelo fato desta Secretaria subordinar-se ao Gabinete da Governadoria do Estado e à Secretaria de Planejamento e Gestão, ela tem suas ações estabelecidas pelo Decreto 32.216 de 08 de maio de 2017, que regulamentou o modelo estadual de Gestão para Resultados – GpR, que atualmente determina “o comportamento de pessoal e organizacional dos integrantes do Governo do Estado em todas as suas instâncias” [...]. (CEARÁ, 2017). Mais adiante, abordo este modelo de gestão de maneira mais detalhada.

No final desta organização administrativa estão as escolas que hoje conhecemos como Centros de Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente a educação do Adulto fez parte da rede de escolas públicas do Estado e existe desde a década de 1970. Estiveram inicialmente instalados em unidades menores, alocadas em salas de aulas de outras escolas, recebendo o título de salas satélites, ofertando o antigo ensino supletivo.

Atualmente, são trinta e três CEJA distribuídos pelo território cearense, sendo nove localizados no município de Fortaleza, dois em municípios da Região Metropolitana de Fortaleza – Pacajus e o mais recente, Caucaia, além de vinte e dois nos demais municípios interioranos. Porém, nesta pesquisa, apenas trinta e dois Centros foram contemplados, uma vez que o trigésimo terceiro CEJA passou a funcionar em novembro de 2017, já no período final do recorte temporal desta pesquisa, e por esse motivo não foi

contemplado. Segue uma relação dos trinta e dois Centros contemplados na pesquisa e suas respectivas localizações:

Quadro 11 – CEJA do Ceará

Fortaleza	
Adelino Alcântara	Conjunto Ceará
José Neudson Braga	Benfica
José Walter	José Walter
Monsenhor Hélio Campos	Pirambu
Paulo Freire	São Gerardo
Prof. Gilmar Maia de Souza	Centro
Prof. Milton Cunha	Messejana
Prof. Moreira Campos	Parangaba
Prof ^ª . Eudes Veras	Antônio Bezerra
Região Metropolitana de Fortaleza	
CEJA de Caucaia	Caucaia
CEJA de Pacajus	Pacajus
Interior do Estado do Ceará	
Ana Vieira Pinheiro	Icó
CEJA de Senador Pompeu	Senador Pompeu
Cosme Alves de Lima	Jaguaribe
Donaninha Arruda	Baturité
Dr. Gerardo Camelo Madeira	Ipu
Dr. José Nilson Osterne de Oliveira	Limoeiro do Norte
Frei José Ademir de Almeida	Canindé
Guilherme Gouveia	Granja
João da Silva Ramos	Camocim
João Ricardo da Silveira	Quixadá
Joaquim Gomes Basílio	Brejo Santo
Luís de Gonzaga da Fonseca Mota	Iguatu
Luzia Araújo Freitas	Tauá
Monsenhor Pedro Rocha de Oliveira	Crato
Pe. Antônio Tomás	Acaraú
Pe. Joaquim Alves	Milagres
Pe. Luíz Gonzaga Xavier de Lima	Itapipoca
Prof. Luiz Bezerra	Crateús
Prof ^ª . Cecy Cialdine	Sobral
Prof ^ª . Cícera Germano Correia	Juazeiro do Norte
Prof ^ª . Maria Angelina Leite Teixeira	Barbalha
Prof ^ª . Ofélia Portela Moita	Tianguá

Fonte: Adaptado de CEARÁ, 2018

Nota:

Extraído de: <<http://www.seduc.ce.gov.br>>

Por se tratarem de unidades educacionais distintas daquelas que habitualmente recebem a denominação de seriadas, é pertinente uma melhor apresentação do

funcionamento desses Centros. Ao contrário das demais unidades de ensino da rede pública estadual, os CEJA não trabalham com a divisão do ensino em séries. Neles, os educandos matriculam-se ao longo de todo ano letivo, uma vez que funcionam de janeiro a dezembro, com curtos períodos de interrupção no atendimento dos professores e dos serviços administrativos aos educandos, sendo o maior deles entre o período natalino e o ano novo. Os demais períodos em que essas escolas cessam o atendimento são nos feriados, datas comemorativas escolares, e, no início de cada ano letivo, em suas reuniões destinadas ao planejamento anual, conhecidas como semanas pedagógicas.

Para que possam efetivar suas matrículas nesses Centros, os futuros educandos necessitam assistir uma reunião que lhes apresenta todo o funcionamento escolar, contemplando aspectos operacionais e pedagógicos. Após esta ação, os estudantes se dirigem à secretaria de cada escola e realizam suas matrículas, momento em que escolhem uma disciplina do seu nível educacional para iniciarem os estudos, passando a frequentar a escola segundo suas possibilidades, adequando seus horários àqueles disponibilizados em cada um dos trinta e três Centros.

Esses horários variam de escola para escola, uma vez que, em relação ao quantitativo de professores, não há uma uniformidade. O número de profissionais em cada Centro varia de acordo com os registros de educandos matriculados. Esta relação é regulamentada ao final de cada ano letivo por meio de uma Portaria de Lotação, documento publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará – DOE, que estabelece os parâmetros referentes à lotação de professores em cada modalidade ofertada pela Administração Pública do Ceará.

Mesmo com a municipalização do ensino fundamental estabelecida pelo Art. 211, § 2º da Constituição Federal de 1988, nessas unidades escolares os educandos podem cursar os anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio, ambos por meio do sistema semipresencial, uma vez que os educandos passam a estudar segundo sua conveniência de horários, participando de atendimentos individualizados naquilo que se convencionou chamar de orientação, quando os professores tratam do conteúdo de cada disciplina, como também, nos momentos de avaliação. Este último também varia de uma escola para outra, uma vez que a sistemática de aplicação das avaliações pode ocorrer em salas específicas para este momento, ou então, em salas de aulas distribuídas por áreas do conhecimento disciplinar, onde, neste ambiente, os professores realizam tanto as orientações quanto as avaliações.

Este sistema de ensino, a despeito das particularidades existentes em cada Centro, permite atender a uma demanda considerável de Jovens e Adultos que, por motivos os mais diversos, não puderam concluir seus estudos em nível fundamental ou médio. Isso se torna possível devido a uma elástica flexibilização de horários, que se apresenta como uma expressiva vantagem, equalizando a disponibilidade de tempo do docente e as necessidades do discente. Isso se traduz em números, por exemplo, quando se constata que em alguns Centros de Fortaleza o número médio de matrículas oscila entre dois mil e três mil educandos, como no caso do CEJA Prof. Moreira Campos, na Parangaba, ou o Milton Cunha, em Messejana, cujo nível de frequência mensal é bastante expressivo. Essa variação é justificada por particularidades diversas que interferem substancialmente nesses números, configurando uma das principais características dessas escolas, a sazonalidade.

Convém advertir que este é um quantitativo de estudantes que nem todos os Centros possuem. Esse fato tem explicações em dois aspectos relevantes: o primeiro está relacionado à própria oscilação na distribuição demográfica do Ceará, muito relacionada ao papel desempenhado por cada município no contexto econômico do Estado, o que torna aceitável uma maior variação na amplitude entre os números máximos e mínimos de matrículas nessas escolas; o segundo tem relação mais direta ao modelo de gestão dessas escolas pela SEDUC, que tem subutilizado seu potencial de matrículas e de certificações, algo que será tratado com maior atenção mais à frente no texto.

Do ponto de vista da organização administrativa, essas escolas são conduzidas por um colegiado de quatro gestores – um diretor, um coordenador pedagógico, um coordenador administrativo e outro como uma espécie de articulador. Há ainda uma quinta pessoa componente do núcleo gestor que é contratada em caráter temporário, uma vez que não é selecionada por meio da realização de uma prova como seus demais membros, assumindo responsabilidades de cunho eminentemente administrativo.

Dentro do processo de composição do núcleo, apenas o diretor é eleito pela comunidade escolar por meio do voto direto, e este indica seus assessores. O processo eleitoral de diretores escolares, tanto nos CEJA quanto nas escolas seriadas, exceto na rede de escolas de Educação Profissional – EEPP, que tem seus gestores indicados pela Secretaria da Educação, é regido por uma portaria e por edital específico para cada pleito quadrienal, que dispõem as condições para que essas eleições ocorram, normatizando-as quanto ao período, à forma e à metodologia de realização de cada processo, além de prever as sanções para cada ação que estiver em desacordo com esta legislação. Nos CEJA, o

diretor escolar é eleito por maioria simples – metade dos eleitores aptos mais um, e, no caso do não atingimento do quórum mínimo de votos, essas escolas têm o seu diretor indicado pela Secretaria da Educação.

Assessorando o núcleo gestor, temos a pessoa de um(a) secretário(a) escolar, que tem sob sua responsabilidade uma equipe que recepciona, matrícula e atende os educandos em suas demandas diárias na escola. Além disso, é da competência deste profissional todo o processo de apontamento dos registros da vida acadêmica dos estudantes, bem como, a expedição de documentos que atestam a conclusão do ensino fundamental ou médio. Há, ainda, o Serviço de Assessoramento Pedagógico – SASP, que desempenha importantes funções, como as reuniões de acolhida dos educandos antes que estes realizem suas matrículas, auxiliando o núcleo gestor e a secretaria da escola com relação às questões pedagógicas que envolvam professores e educandos.

O quantitativo de professores que exercem suas funções nestas escolas está diretamente relacionado ao número de matrículas de cada unidade escolar. Em cada área do conhecimento disciplinar será lotado no mínimo um e no máximo três professores, dependendo da demanda apresentada pela escola. Esses profissionais são lotados segundo uma carga horária variável, a fim de que se possa atingir o número total permitido para cada escola. Necessário dizer que esses professores atuarão em regime e turnos de trabalho diversos. Nos CEJA atuam professores concursados para o regime de vinte ou quarenta horas semanais, além de muitos outros que são contratados temporariamente para suprirem carências as mais variadas, como férias, aposentadorias e licenças médicas.

Estes Centros podem contar, ainda, com uma sala de multimeios, que reúne uma biblioteca e computadores para consultas e pesquisas. Este setor é coordenado por um professor regente, que responde diretamente pelo acervo bibliotecário e pela gestão da sua equipe de trabalho. Há, também, uma variação no limite de profissionais lotados no multimeios, neste caso, mais elástica do que aquela permitida para o SASP. Para o multimeios, esse limite foi modificado para maior no ano de 2016 quando, decorrente dos efeitos produzidos pela Portaria de Lotação 1169/15.

No mesmo período da Portaria, foi fechado um importante setor que existiam nestas escolas, chamado de diagnóstico. Constituído prioritariamente por professores pedagogos, estes eram responsáveis pelo atendimento especializado em português e matemática com os educandos que apresentavam dificuldades acentuadas nestas duas disciplinas. Geralmente eram Jovens e Adultos que ainda não tinham concluído o ensino

fundamental I e, antes de ingressarem no ensino fundamental II, participavam desses atendimentos até que se sentissem suficientemente seguros para prosseguir seus estudos. Após o seu fechamento, os profissionais que atuavam neste setor foram absorvidos por outros, principalmente, pelo setor de multimeios, modificando consideravelmente o seu quantitativo de profissionais. Esse rearranjo ocorreu diferenciadamente entre os CEJA, respeitando a realidade apresentada em cada escola.

Esses Centros, em geral, possuem uma cozinha para o preparo da merenda escolar, que é feita a partir das orientações disponibilizadas por um cardápio semanal sistematizado pela CODEA²³, por meio do setor de alimentação escolar. A manipulação dos alimentos é realizada por merendeiro(a)s, ou, na ausência deste(a)s, por profissionais terceirizados, inclusive, aqueles destinados aos serviços gerais e que são realocados para essa função. Possuem, também, um almoxarifado para armazenar seus materiais de expediente, limpeza, equipamentos, além de um arquivo morto, geralmente, anexos as secretarias das escolas.

Com relação à organização e atendimento dos professores aos educandos, cada escola apresenta uma realidade diferenciada, devido, principalmente, à variação que existe no quantitativo destes profissionais. Geralmente, os CEJA atendem seus educandos por disciplinas, que por sua vez estão reunidas por áreas do conhecimento. Assim, são realizados os atendimentos da matemática, das ciências humanas que reúnem as disciplinas de geografia, história, filosofia e sociologia, das ciências da natureza com o atendimento de biologia, química e física, além da área de linguagens e códigos que reúne língua portuguesa – estudos de interpretação de texto, literatura e redação, língua estrangeira – prioritariamente o inglês e por vezes o espanhol, artes e educação física. Esta última ocorre apenas em nível teórico, uma vez que a quase totalidade dessas escolas não possui quadras ou espaços adequados para a prática esportiva, além de um número insuficiente de educadores físicos.

7.2 Da fotografia para uma radiografia: a Pedagogia de Guerrilha como marco de luta em defesa da Educação de Jovens e Adultos nos CEJA

A descrição pormenorizada da estrutura administrativa do Governo do Estado do Ceará e o lugar que nela ocupam os CEJA é o ponto de partida para a apresentação e

²³ CODEA - Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem

discussão das informações reunidas nesta pesquisa. Para um observador externo, com olhar mais superficial, não estaria errado concluir que se trata de uma estruturação complexa, que demanda grande quantidade de energia e esforço de trabalho daqueles que direta ou indiretamente nela estão envolvidos. Porém, é preciso se debruçar com maior detalhamento sobre o conjunto de fatos, ou seja, a expressão empírica que resulta esta realidade, como um necessário exercício para determinar os desdobramentos que envolvem as disputas de poder que demarcam a história desses Centros.

Como disse Apple (2002), as escolas são, ao mesmo tempo, instituições reprodutivas da cultura dominante, mas também, produtoras de novas culturas. Estando subordinadas à SEDUC, há um intenso processo de produção de relações entre essas instituições, que por sua vez demarca os acordos, desacordos e contradições que são os fatores motivadores das iniciativas de resistência levadas adiante pelo coletivo de professores objeto dessa pesquisa.

Essa discussão, por sua vez, está inserida naquilo que Aquino (2014) destacou sobre o novo papel que o Estado vem desempenhando nos últimos trinta anos, ficando claro que, de agora em diante, ele opera segundo uma nova lógica de atendimento às necessidades sociais por meio do enxugamento orçamentário, pelo estabelecimento de metas e pela transferência para o cidadão da responsabilidade de prover sua saúde, sua formação para o mundo do trabalho, de construir o seu desenvolvimento pessoal em atendimento às novas exigências e habilidades requeridas pela reformulação dos sistemas produtivos, que se assentam na flexibilização das relações trabalhistas e na imposição do trabalho intermitente.

No Ceará, o papel do novo Estado está baseado na ação gestora denominada de empreendedora, traduzida pela obtenção de resultados. A Gestão por Resultados – GpR, foi implantada na administração pública cearense ainda no Governo de Lúcio Gonçalo de Alcântara, em seu Plano de Governo de 2003 a 2006. Reiterado pela atual administração do governador Camilo Sobreira de Santana, essa filosofia de gestão foi reafirmada pelo Decreto 32.216, de 08 de maio de 2017. Ele determina que o atendimento das necessidades da sociedade cearense e de seus cidadãos deve ser realizado por intermédio de sua segmentação em públicos-alvo, identificados com clareza, baseando-se na eficiência e na efetividade das políticas públicas, para que possa entregar os melhores serviços à população cearense, com ética e transparência.

O Decreto estabelece que a orientação para uma política de resultados represente uma mudança no direcionamento da operacionalização da administração pública, cujo trabalho desempenhado pelas organizações envolvidas em todo o processo retire “o foco dos meios (procedimentos, recursos e requisitos formais) para colocá-los, principalmente, nos resultados transformadores de interesse do cidadão, passando pela entrega de produtos e serviços [...]” (CEARÁ, 2017). Esse modelo de gestão está firmado nos princípios da flexibilidade, proatividade e tempestividade.

A Educação escolar se insere nesse contexto. Todavia, não seria preciosismo chamar atenção para o fato de que o ato educacional é, em si, um construto social e, como tal, tem caráter processual, cuja caminhada e o seu fazer possuem maior importância do que os possíveis resultados que possa produzir, o que não quer dizer que ela não deva ter como meta chegar aos melhores resultados.

Mais do que pautá-la em resultados, é necessário levar em consideração que os tempos de aprendizagem, a maneira de desenvolvê-la e os objetivos atribuídos a este ato ocorrem de forma diferente em cada sujeito. Prescindir dessa consciência e concentrar-se em resultados é reforçar a errática visão que tanto dominou e ainda domina a educação escolar, de que somos todos capazes de aprender da mesma forma, segundo a homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem, como é feito em uma linha de produção industrial.

A Secretaria da Educação, a exemplo de todas as outras Secretarias de Governo do Estado do Ceará, desenvolve suas ações e os direcionamentos das gestões administrativas e pedagógicas das escolas sob sua responsabilidade, pautados nesse modelo de gestão. Trata-se de uma visão oposta ao que Ravitch (2011) contestou ao criticar suas próprias ideias: que não devemos basear a Educação em privatizações dos sistemas escolares, em testes padronizados, em premiações e responsabilizações punitivas, portanto, na produção de resultados como principal meta a ser atingida com a escolarização.

Há, portanto, uma expressiva contradição entre o que se diz e o que se pratica no contexto da EJA ofertada pelo governo estadual do Ceará. O desenvolvimento de ações e programas desta modalidade tem como pano de fundo valores traduzidos por uma linguagem que versa sobre o protagonismo do educando, os tempos pedagógicos flexíveis, a constituição da autonomia discente, a lógica diferenciada na organização do ensino, mas, o que realmente importa são resultados traduzidos em certificações, em aprovações em

exames e testes padronizados, os quais, a Educação de Jovens e Adultos não participa e, quando os faz, não está em condições de igualdade dos demais educandos da rede estadual de ensino. Os índices de aprovação dos educandos da EJA no ENEM, por exemplo, apresentam-se aquém daqueles alcançados pelos educandos das escolas seriadas ou profissionalizantes. Este será outro importante ponto que será discutido com maior profundidade logo mais adiante.

A partir desse momento, irei me reportar de maneira mais específica ao projeto de Educação que a SEDUC tem levado adiante para os Centros de Educação de Jovens e Adultos, projeto este que muitas vezes entra em rota de colisão com aquilo que pensa e defende parte de suas comunidades escolares, expresso, sobretudo, pela luta empreendida pelo coletivo de professores dos CEJA. Nesta pesquisa, o termo defesa está repleto de significados que são expressos na busca por melhores condições de atendimento aos educandos, disponibilidade de materiais didáticos condizentes com a necessidade escolar dos Jovens e Adultos, quantitativo de professores em maior número, dentre muitos outros aspectos que, em conjunto, se traduzem na possibilidade de ofertar uma Educação de melhor qualidade aos educandos que se escolarizam nos CEJA.

O processo de atuação do coletivo de professores dos CEJA, que se mostra como um caso relevante do protagonismo docente, tem se constituído em ações que ocorrem para além das práticas e dos contextos escolares. Representa, antes de tudo, um movimento consistente e duradouro de combate às distorções, às discriminações e ao cerceamento do direito à Educação de Jovens e ao Adultos, no que diz respeito ao seu acesso e à permanência nos CEJA, como garantia da efetivação do direito a Educação.

Nesse contexto, um grupo menor de professores tem atuado como uma frente de “guerrilha” contra atos e fatos do poder público estadual, que de alguma forma prejudicam a oferta da EJA nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. Além disso, esses professores estão sempre dispostos a apresentarem propostas no sentido de contribuir para que os serviços educacionais por eles desenvolvidos ocorram com melhor qualidade. Para que o leitor possa entender melhor o processo de atuação deste grupo de professores, faço um breve histórico desde o seu surgimento, iniciando com depoimento de um de seus membros:

[...] Eu penso nesse grupo exatamente nesta perspectiva, que ele, em toda sua trajetória de luta, contribuiu para a gente fortalecer a identidade dos CEJA perante a Secretaria de Educação. Perante, também, aos colegas das escolas

regulares. Porque, até o começo da nossa luta, a gente passava muito por esse embate, **(com a SEDUC)** em que os professores das escolas seriadas consideram os CEJA um local de professores privilegiados, como se neles não existisse um trabalho, uma contribuição para a Educação, principalmente, no que diz respeito ao contexto do analfabetismo no Brasil e no Ceará. Assim, rompeu-se o desconhecimento de como é essa escola, de como ela acontece e como o trabalho nela ocorre. Eu acho que, se não fosse a ação desse grupo, talvez o CEJA não existisse como o conhecemos [...] (GRUPO FOCAL, P3, 23/04/18 – texto em negrito do autor)

Os ataques mencionados por todos os participantes do grupo focal dizem respeito a um conjunto de decisões tomadas pela SEDUC que, na maioria das vezes, não leva em consideração a pauta de reivindicações e as experiências dos professores desses Centros. Os dissensos que foram se estabelecendo entre a SEDUC e os professores dos CEJA, exprimem as discordâncias que existem no contexto da condução da EJA semipresencial no Ceará, e que estão inseridas nas discussões em torno do currículo, conteúdos, sistema de avaliação, concepção de atendimento, planejamento escolar coletivo e individual dos professores e, sobretudo, do papel do professor na educação que se desenvolve nestes Centros.

Assim, não constitui um exagero afirmar que o coletivo pesquisado desenvolve o que intitulei de uma “Pedagogia de Guerrilha”, cujos membros permanecem em constante estado de tensão, estando sempre atentos às notícias, às publicações de portarias e demais documentos por parte da SEDUC que, a qualquer momento, podem modificar de maneira significativa o cotidiano dos CEJA, muitas vezes, de forma negativa.

A mobilização desse grupo e o movimento de resistência que os une são motivados por um intrínseco sentimento de coletividade, responsabilidade e de consciência acerca do papel assumido pelos CEJA no contexto da Educação pública cearense. Essa confluência de histórias de luta em favor da EJA explica a reunião desses professores na defesa desses Centros, que pode ser traduzida, dentre muitos argumentos, nas palavras que seguem:

Na minha história particular de militância em defesa da Educação, para mim, a questão central, dentro da estrutura sindical e depois fora dessa estrutura, é a defesa da escola pública, como uma das maiores conquistas do processo civilizatório humano; que todos tenham o direito a se educar. E quando a gente vem para a EJA, e nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, a escola pública adquire um significado bem mais delicado. Isso porque nós não estamos tratando com aqueles alunos da escola pública que porventura conseguem entrar na escola e cursam sua Educação básica no que se convencionou chamar idade certa. Na EJA nós estamos lidando com os estudantes os quais a Educação lhes foi negada no momento que deveria ser, e, esses alunos, que tiveram na vida o trabalho como algo central, abandonaram a escola ou a escola os abandonou.

Portanto, nos há uma compreensão diferenciada enquanto trabalhadores da Educação da sensibilidade e até da vulnerabilidade que tem essa modalidade. (GRUPO FOCAL, P2, 23/04/18)

Importante explicar que esse coletivo não foi criado formalmente, nem os seus representantes foram eleitos pelo conjunto de professores dos CEJA, uma vez que a membresia se dá de maneira espontânea, democrática e é aberta a qualquer professor dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, sejam eles efetivos na rede estadual de ensino, ou que trabalhe por meio de contrato temporário. A única e tácita exigência é que todos tenham o comprometimento, a disponibilidade e a vontade de argumentar em favor dos CEJA, credenciando cada participante a atuar em defesa da manutenção dessas escolas e dos interesses dos educandos. Todo o material elaborado pelo grupo, como relatórios, moções de repúdio, cartas, vídeos, dentre outros, baseiam-se na produção coletiva, alicerçada nos referenciais legais da EJA, nas ciências da Educação e nos pressupostos teóricos e metodológicos que a constituem como uma modalidade de ensino.

Como a necessidade de responder às demandas apresentadas pela Secretaria tem sido recorrente, sobretudo, após o ano de 2014, foi que um grupo menor de professores, segundo os princípios apontados no parágrafo anterior, tomou para si a responsabilidade de sistematizar as principais pautas de discussões e reivindicações estabelecidas pelo coletivo de professores, cujo resultado mais expressivo desse processo tem sido a legitimação de sua atuação, referendada pela anuência dos professores dos trinta e dois Centros.

Este grupo menor tem primado pela transparência de suas ações e pela qualificação de suas interlocuções nos diversos espaços de debate os quais tem tomado assento, como o Gabinete da Secretária de Educação do Estado do Ceará. Baseado em CEARÁ (2018), em seus quase dez anos de existência, o coletivo de professores dos CEJA tem atuado na gestão de três Secretário(a)s de Educação até o ano de 2017. Nesse intervalo, vem realizando encontros, reuniões estratégicas em diferentes escolas, participado de momentos de discussões com técnicos da Secretaria e com o próprio Secretário(a) de Educação, no sentido de defender seus posicionamentos pautados no que julgam ser o melhor para os Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará.

O primeiro documento produzido pelo coletivo de professores dos CEJA consistiu em dar resposta a um outro documento publicado pela SEDUC, intitulado “Proposta para as Diretrizes Operacionais dos Centros de Educação de Jovens e Adultos”.

Foi um período em que havia uma expectativa entre os docentes dessa rede de escolas de que uma agenda propositiva seria discutida e levada adiante por meio da ampla participação desses profissionais, que se fizeram presentes nas primeiras reuniões para elaboração do referido documento. Todavia, com o transcorrer dos trabalhos, a presença dos representantes dos professores não mais aconteceu. Isso porque, para surpresa do coletivo, foi apresentada uma proposta contendo uma série de Diretrizes que foram determinadas unilateralmente pela Secretaria, com data para entrar em vigor no dia 10 de janeiro de 2010. Como resposta o coletivo assim se posicionou:

Reiteradamente, solicitamos espaço para novas discussões junto à esta Secretaria, e reivindicamos que esse processo seja urgentemente resgatado para que possamos aprofundar algumas considerações e contrapontos acerca das mudanças que estão sendo apontadas através das novas diretrizes anteriormente citadas. (COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA – D1, 2010, p. 2)

O trecho do texto em questão demarca uma histórica e emblemática bandeira de luta dos professores do coletivo dos CEJA; a reivindicação, reiterada em outros documentos, sempre foi no sentido de uma efetiva participação dos professores na tomada de decisões que definem o funcionamento e a organização desses Centros. Esse ininterrupto processo reivindicatório se iniciou e continua a ocorrer em consonância com o que expôs Lopes e Macedo (2011) acerca dos processos de resistência e luta pela Educação.

O sentimento que tem norteado as ações do grupo pesquisado está ancorado no compromisso com a emancipação docente e discente, em busca do desenvolvimento da autonomia dessas escolas, refutando ações que ferem essas prerrogativas. A ideia é sempre conclamar os atores escolares para o diálogo, no sentido de ressaltar as contradições que se estabelecem entre o que é proposto pela Secretaria e aquilo que os docentes acreditam ser o mais adequado para os CEJA.

Retomando a trajetória da ação coletiva dos professores, no momento em que se iniciaram os encontros com os técnicos da SEDUC, ocorreu no ano de 2009 uma audiência de caráter mais particular com o então Secretário Executivo de Educação, a segunda pessoa na hierarquia da Secretaria. Chamou atenção do grupo presente a escuta atenta à fala dos professores, que, naquele momento, argumentavam sobre a carga horária docente, o planejamento individual e coletivo e o fechamento de áreas de atendimento aos educandos para realização dessas atividades.

Ao final da explanação, o Secretário indagou para os seus assessores porque ele não tinha conhecimento do problema em discussão segundo a defesa realizada pelos professores. Naquele momento, ficou evidente o hiato existente entre o que o Secretário entendia acerca das questões que estavam sendo discutidas sobre os CEJA e o que o seu grupo de assessoramento lhe tinha passado.

A partir daquela oportunidade, dialogar com o Secretário Executivo se tornou mais acessível e produtivo, uma vez que as demandas apresentadas pelos professores eram ouvidas e discutidas, ainda que não se esteja falando em entendimento consensual e atendimento de todos os pleitos que eram levados às reuniões. Por outro lado, o diálogo entre o coletivo pesquisado e os representantes da CODEA e SEFOR permaneceu aberto, mas caracterizado por uma linha tênue entre a concordância e as muitas dissensões motivadas pela forma como aqueles dois setores da SEDUC conduziam as decisões pedagógicas e administrativas que afetavam diretamente o cotidiano destas escolas.

Alguns anos se passaram até que novamente o coletivo de professores dos CEJA voltasse a atuar de maneira mais ativa como movimento organizado. Embora o grupo continuasse a se reunir para discutir questões de interesses comuns, foi somente no ano de 2013 que um novo documento voltou a ser produzido, fruto de uma pauta que postulava as mesmas questões anteriormente descritas, alargadas, entretanto, por novas reivindicações que foram postas à mesa de negociação com a Secretaria:

Como pressuposto, consideramos que ainda há muito que se debater acerca das nossas dificuldades advindas das condições estruturais, de financiamento e gestão da educação que em grande parte operam como obstáculo a nossa prática docente, haja vista o quadro da escola pública no Ceará e no Brasil aquém das suas reais necessidades e resultados.

Nesse sentido, nos colocamos à disposição em participar desse debate, assumindo nossa responsabilidade e reivindicando nossos direitos, com o intuito de garantir o direito inalienável de dignidade profissional aos trabalhadores em educação e uma escola pública de qualidade social para os nossos estudantes. (COLETIVO DE PROFESSORES DOS CEJA – D2, 2013, p. 2)

Ratificando a pauta de reivindicações trazida no primeiro documento, as argumentações realizadas naquele momento foram no sentido de rediscutir a organização e a dinâmica de funcionamento dos CEJA, levantando pontos centrais. Estes traduziram-se na manutenção da organização e distribuição dos planejamentos coletivos dos professores, no desenvolvimento dos planejamentos individuais fora do ambiente escolar, que a distribuição da carga horária das disciplinas ocorresse de forma a garantir a não

interrupção do atendimento aos educandos e, por último, solicitava que fossem prestados esclarecimentos com relação à distribuição das férias dos professores.

Essas reivindicações, além de tomarem dimensões mais expressivas no segundo documento, ensejaram de forma robusta, a constituição das pautas dos documentos seguintes, conforme será visto. Cada vez mais, o processo de luta dos professores ia se revestindo daquilo que Freire (2011) escreveu sobre a necessidade de mudanças paradigmáticas da ação docente e do atendimento educacional escolar ao Jovem e ao Adulto, que deve procurar romper com os procedimentos didáticos estáticos, que no caso dos CEJA, continuam distantes das demandas trazidas pelos educandos.

Entretanto, é preciso tornar claro para o leitor o porquê da existência de uma pauta de caráter tão reincidente na escrita dos documentos produzidos pelo coletivo pesquisado: existe um expressivo desacordo entre a SEDUC, precisamente, com membros da CODEA e alguns diretores destas escolas, com relação àquilo que os professores dos CEJA compreendem e praticam acerca da não interrupção do atendimento aos educandos. Esta se constitui uma divergência fulcral, uma vez que, para estabelecer o número mínimo e máximo de professores por escola, a Secretaria se fundamenta apenas em parâmetros quantitativos, condicionando de maneira simplificadora a relação entre o universo docente ao total de matrículas discentes de cada Centro.

Embora esse dimensionamento tenha lógica do ponto de vista administrativo, cuja tônica é a diminuição de custos e de pessoal, pedagogicamente traz para estas escolas prejuízos significativos, impedindo-as de cumprirem sua função social. A redução do quadro docente, intensificada desde o ano de 2016, atinge de maneira irremediável um dos princípios basilares desses Centros, que é a oferta de um professor por disciplina em todos os turnos - manhã, tarde e noite, durante o ano letivo. Para o coletivo de professores dos CEJA, somente desta forma é possível ao Jovem e ao Adulto, sobretudo o estudante trabalhador, adequar sua vida ao sistema escolar.

Além da imposição de um teto no quantitativo total dos professores de cada unidade escolar, existem outras questões decisivas que devem ser acrescidas a esta questão. A SEDUC tem adotado como prática oficial o impedimento da lotação de professores nos CEJA segundo o mesmo critério utilizado nas demais escolas da rede estadual de ensino do Ceará, que, por meio da própria Secretaria, disponibiliza para os professores efetivos ou temporários um quadro de carência docente em cada disciplina.

Contrariando este princípio, os CEJA não recebem professores de reposição para ocuparem as vagas que naturalmente vão surgindo com o processo de aposentadoria de seus docentes, o que vem acumulando horas ociosas em muitos deles. No Centro no qual trabalho como professor, contabiliza-se mais de mil horas mensais em aberto devido à aposentadoria de alguns docentes ou pelo falecimento de uma colega. Em números, isso significa que cinco professores não estão na escola para prestar o atendimento ao educando. Em termos operacionais, essas vagas não estão abertas no setor de lotação da Secretaria e os professores da rede que querem trabalhar nessas escolas são impedidos de solicitar remanejamento, algo que lhes é assegurado pela lei 10.884, de 02 de fevereiro de 1984 - Estatuto do Magistério, que no seu Título II, DAS GARANTIAS DO MAGISTÉRIO, estabelece em seu Art. 4:

[...]

II – Igual tratamento para efeitos didáticos e técnicos, entre o professor e o especialista subordinados ao regime de leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público;

III – Não discriminação entre os professores em razão do conteúdo curricular da matéria que ensina ou do regime do trabalho que adotam;

[...] (NEGRITO DO AUTOR)

A grande questão em meio a essa discussão diz respeito às múltiplas variações nas condições de frequência dos educandos dessas escolas. Muitos a frequentam nos dias de folga de seus empregos. Outros só podem nela estar presentes em dias e horários determinados, que podem ser justamente aqueles em que o professor não se encontra. Essa proposta de lotação dos professores dos CEJA traz à tona uma realidade antagônica, que vai de encontro ao que é estabelecido pela Secretaria e que foi reproduzido no Quadro 7 deste capítulo, afirmando que esses Centros contam com outra lógica na organização do ensino, buscando se adequar ao perfil dos sujeitos da EJA.

Atualmente, essa é uma verdade que se apresenta parcializada, pois a quantidade de professores em números insuficientes tem interferido na adequação e, por conseguinte, na qualidade do atendimento aos educandos. Até o ano de 2015, havia uma dinâmica diferente de disposição dos professores nos CEJA. Naquele ano, foi estabelecido pela Portaria de Lotação n° 1259/14, que as unidades escolares que tivessem 1.500 ou mais educandos matriculados, teriam a seguinte distribuição de professores:

Quadro 12 – Lotação de professores até o ano de 2014

Área de Conhecimento	Disciplina/Setores	Carga Horária
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	1.200 (6 professores)
	Língua Estrangeira	600 (3 professores)
	Arte	400 (2 professores)
	Educação Física	200 (1 professor)
Ciências Humanas	História	600 (3 professores)
	Geografia	600 (3 professores)
	Filosofia	400 (2 professores)
	Sociologia	400 (2 professores)
Ciências da Natureza	Biologia/Ciências	800 (4 professores)
	Física	600 (3 professores)
	Química	600 (3 professores)
Matemática	Matemática	1.200 (6 professores)
Serviço de Assessoramento Pedagógico - SASP	Rotinas Pedagógicas da Escola	800 (4 professores)
Sala de Apoio	Atendimento aos Educandos com Formação Apenas no Ensino Fundamental I	400 (2 professores)

Adaptado de: Coletivo dos Professores dos CEJA – D4

O quadro acima representava uma realidade que já era considerada pouco razoável pelos professores, uma vez que não existia margem para majoração no quantitativo de professores caso houvesse um aumento nas matrículas escolares. Entretanto, para um número representativo de CEJA, esse limite atendia às necessidades de orientação e avaliação dos educandos, sobretudo, nos Centros do interior, cujo número de matrículas sempre se mostrou mais reduzido. Somente nos maiores CEJA interioranos, como é o caso de Juazeiro do Norte, Tianguá, Itapipoca, Sobral, nos maiores de Fortaleza e no maior da região metropolitana, o CEJA de Pacajus, é que poderiam surgir problemas decorrentes do quantitativo reduzido de professores.

Para um melhor entendimento do leitor pouco conhecedor do regime de distribuição de horas de trabalho dos professores estaduais do Ceará, explico que a carga horária máxima estipulada na tabela significa que, para cada duzentas horas, tem-se um professor efetivo ou temporário, trabalhando em dois expedientes. Esta não era uma regra imutável, pois, em alguns casos, pode ocorrer um fracionamento nessa distribuição, podendo ser lotados dois professores com cem horas em um único turno ou em turnos distintos, contanto que o total de duzentas horas fosse preservado.

Tem-se a abertura do precedente para o aumento no número total de professores por disciplina, mas não na carga horária máxima por disciplina. A única exceção para estes casos são os professores que prestam novos concursos, agregando mais cem horas ao total de horas a serem trabalhadas mensalmente, perfazendo um total de trezentas horas, que devem ser cumpridas em turnos de trabalho adicionais, quando for o caso.

Esse modelo engessado se mostra incongruente com a dinâmica de funcionamento dos CEJA, tendo em vista que pode ocorrer uma variação considerável em muitas escolas ao longo do período letivo de duzentos dias, tanto na distribuição das matrículas quanto na frequência dos educandos. No caso destes Centros, esse período é ainda mais elástico, uma vez que eles funcionam o ano todo, com interrupções programadas no início do ano, com a semana pedagógica, e no final do ano, com o recesso natalino. Este seria um motivo a mais para que houvesse uma maior mobilidade na distribuição de professores nestas escolas.

A despeito das variações possíveis na relação quantidade de professores e educandos, o coletivo de professores dos CEJA defende que a distribuição dos docentes deve garantir o atendimento em todos os horários e que estes sejam lotados por disciplina, e não por área do conhecimento, em respeito, inclusive, ao que estabelece o Estatuto do Magistério Oficial do Estado em seu Capítulo II, Art. 84, sobre as normas para o ingresso no magistério estadual:

O ingresso no grupo de Cargos do Magistério dar-se-á mediante concurso público, processando-se este para qualquer das Classes de Professor e Especialista, conforme exijam as necessidades do ensino. (CEARÁ, 1984, grifo do autor)

No entendimento do coletivo pesquisado, somente desta maneira é que se garante a não interrupção do atendimento ao educando, que, ao lado da atenção individualizada no sistema de orientação, da semipresencialidade e da organização didático-pedagógica modular dos conteúdos, assume o estatuto de princípios pétreos para a existência e permanência desses Centros. Esses elementos

[...] qualificam a proposta metodológica dos CEJA como adequadas ao que preconizam as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. O atendimento individual propicia a atenção a heterogeneidade de seus estudantes que possuem diferentes bases de conhecimentos e motivações para a aprendizagem. A flexibilidade do atendimento da sistemática semipresencial

potencializa maior frequência à escola como garantida da continuidade do processo de aprendizagem. A organização modular permite que o conteúdo seja flexível, negociado, contextualizado, etc. Com isso, mais do que garantir equidade no trato com seus alunos – conforme prescreve a função equalizadora – por meio de uma abordagem que respeita o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, uma vez que não há homogeneização do processo de ensino, garantimos a certificação – exigência da função reparadora – de nossos estudantes com compromisso com um ensino que encontra aporte na diversidade didática. (COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA - D4, 2015, p. 7)

Entretanto, esse processo apresentou novos desdobramentos, gerando mais distorções, que por sua vez implicaram na perda da qualidade do ensino ofertado. É na análise desse fenômeno que se evidencia a sobreposição do aspecto financeiro sobre o atendimento das necessidades e fragilidades historicamente apresentadas pelos educandos da EJA. Ficou evidente que, ao optar por fragmentar a disponibilidade de professores em turnos descontínuos, a Secretaria prioriza a economia de pessoal, portanto, financeira.

O problema desinente dessa situação está no acolhimento e na anuência da Secretaria pelo atendimento dos professores dos CEJA não por disciplina, mas por área do conhecimento. Desta forma, é razoável para a SEDUC que um professor de química atenda, também, biologia, física e até mesmo matemática. Ou ainda, que um professor de geografia dê conta de atender, além de sua disciplina, a história, a sociologia e a filosofia, retornando ao superado, e perigoso, conceito de polivalência.

As dissensões em torno da distribuição dos professores nessas unidades escolares e da organização dos seus respectivos funcionamentos foram agudizadas após a publicação da Portaria de Lotação 1169, de 18 de dezembro de 2015. Esta desencadeou a maior crise vivenciada pelos CEJA, exigindo dos professores do coletivo pesquisado a participação em conjunto de ações mais incisivas contra os seus efeitos, no sentido de garantir a qualidade mínima na Educação ofertada por esses Centros.

Em alguns casos, esta luta significava a própria continuidade do funcionamento de algumas dessas escolas, tamanha a redução no quadro docente promovido pelas mudanças propostas pela Portaria. Baseando-se no Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE, a Secretaria apresentou um novo dimensionamento pelo qual os CEJA deveriam proceder no processo de lotação dos seus professores. As exigências apresentadas implicaram em uma expressiva redução nos quadros docentes, conforme se pode verificar a seguir:

c) A organização da lotação dos professores em cada Ceja, para o atendimento semipresencial, será planejada de acordo com a matrícula cadastrada no Sige Escola e obedecerá a um limite conforme o quadro abaixo:

Matrícula cadastrada no SIGE	Qtde. de professores
abaixo de 500 alunos	de 10 a 15
de 501 a 1.000 alunos	de 16 a 20
de 1.001 a 2.000 alunos	de 21 a 30
A partir de 2.001 alunos	de 31 a 35

(CEARÁ, 2015, p. 5)

A redução no número de professores impossibilitou em algumas escolas o atendimento integral dos educandos em cada turno, levando a comprometimentos extremos nesse processo. Nas escolas com menor número de matrículas fez-se necessário uma redistribuição dos professores, diminuindo acentuadamente o efetivo docente, obrigando, inclusive, que a escola adotasse o atendimento por área para que suas atividades não fossem cessadas. Isso ocorreu, por exemplo, com o CEJA de Iguatu. Nele, após a implantação da portaria 1169/15, a área de ciências da natureza, que em tese teria mil e quatrocentas horas, ou sete professores, segundo o estabelecido na portaria anterior, passou a contar com apenas dois professores de cem horas e dois professores de duzentas horas, perfazendo um total de quatro professores. Desta forma, raramente se tem dois professores em um único turno, obrigando ao docente fazer o atendimento de disciplinas para as quais ele não foi licenciado e, no caso dos educandos, se adequarem aos horários que foram disponibilizados pela escola para o atendimento das disciplinas da área em evidência.

O contexto em que se deu a imposição da Portaria 1169/15 é ainda mais complexo e requer uma ampliação do espectro de visão sobre os desdobramentos dos fatos que levaram à concretização das normas por ela estabelecidas. O ano de sua publicação coincidiu com o lançamento pela SEDUC do Programa EJA + Qualificação²⁴, uma iniciativa destinada a Jovens acima de 18 anos e Adultos que tenham concluído o ensino fundamental e estejam afastados da Educação escolar e que ainda não tenham concluído o ensino médio. Segundo a Secretaria, [...] o programa tem como objetivo “contribuir para a implementação da política da educação de jovens de adultos articulada com a qualificação profissional, comprometida com a inclusão e garantia do direito à “aprendizagem ao longo da vida” (CEARÁ, 2018, p. 1).

²⁴ Portal da SEDUC na internet. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/202-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/jovens-e-adultos/12547-eja-qualificacao-profissional>>. Acesso em: 06 de junho de 2018.

Esta se apresenta como uma proposta de formação atraente, em consonância com os objetivos de vida das pessoas nessa faixa etária, uma vez que o Jovem e o Adulto têm na profissionalização inicial ou numa perspectiva de requalificação, uma parte fundante dos seus próprios objetivos de vida. Todavia, esse Projeto traz como modelo de trabalho docente aquele estabelecido pela Portaria 1169/15. Nele, o docente atende por área do conhecimento, sobrecarregando-o ao aglutinar funções, tornando precárias as condições de trabalho e diminuindo a qualidade da educação ofertada.

Não obstante, a possibilidade de um determinado professor ter condição de atender aos educandos em três, quatro disciplinas, há nesse formato a nítida intenção de diminuir o quantitativo de professores que trabalham com os educandos da EJA. Além dessa crítica, é preciso pontuar que o Projeto se utiliza da mediação pedagógica a distância no processo de ensino e aprendizagem. Essa formatação de trabalho, que ocorre por meio da EaD, fundamenta-se em uma espécie de “telemetria”, ou seja, de uma valorização acentuada na contagem dos atendimentos diários e mensais dos docentes, muito mais do que o interesse em saber se os educandos estão ou não aprendendo. Este modelo de trabalho foi copiado do sistema utilizado na EJA do Estado do Rio de Janeiro.

Como professor efetivo da rede estadual de ensino do Ceará, profissional pesquisador da EJA e membro colaborador bolsista da Diretoria de Educação a Distância – DEaD, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, estive na CONFITEA + 6, ocorrida de 25 a 27 de abril de 2016 em Brasília, evento preparatório para a próxima CONFINTEA que será realizada no Japão. No evento conheci, por meio de uma conversa informal, uma das Coordenadoras da Fundação CECIERJ, do Consórcio CEDERJ²⁵, responsável pelos Centros de Educação a Distância do Rio de Janeiro, a qual me falou como funciona a plataforma CEJA Virtual e o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, utilizado nesses Centros. Na oportunidade, fiquei sabendo, também, do intercâmbio estabelecido entre a SEDUC-CE e esta Fundação, no sentido de contribuir para futuros projetos que iriam utilizar a EaD na EJA no Estado do Ceará.

Em meio aos embates ensejados pela publicação da Portaria 1169/15, o coletivo de professores dos CEJA anteviu a possibilidade de utilização de modelos de trabalho similares aos que hoje são praticados no Programa EJA + Qualificação, principalmente, devido aos novos parâmetros de lotação dos professores. A temeridade

²⁵ Centro de Educação Superior a Distância (Consórcio CEDERJ). Rede CEJA. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/ceja/ceja-virtual/>>. Acesso em: 06 de junho de 2018.

maior nessa questão está na forma como são impostas as mudanças aos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, sem que haja qualquer discussão, oitiva de opiniões, compartilhamento de experiências profissionais e, inclusive, científicas, tão férteis nesses Centros, que, no âmbito da Secretaria, são relegados a segundo plano.

É preciso discutir o uso da EaD na EJA com a devida amplitude que o tema exige. Como supervisor pedagógico de formações iniciais e continuadas em EaD no IFCE, realizando trabalhos de formação e tutoria em diversas outras instituições, como UFC, UECE e na própria SEDUC, como no curso de Formação para Certificação de Gestores Escolares, tenho observado que um dos principais problemas nos estudos realizados à distância diz respeito ao comprometimento de cursistas no desenvolvimento da autonomia. Esse elemento depende, prioritariamente, da autodidaxia, que exige dos estudantes uma maior capacidade de leitura de diversas formas de textos, aliado ao uso de ferramentas desenvolvidas pela informática educacional.

Não são todas as pessoas que reúnem condições para estudarem desta forma. Essa constatação não decorre de uma possível incapacidade cognitiva, mas pelo fato de que a EaD exige que as qualidades descritas anteriormente possam ser desenvolvidas corretamente nos sujeitos cognoscentes. Se os educandos da EJA apresentam dificuldades extremadas na construção e compreensão textual escrita, na elaboração do raciocínio matemático elementar e nas construções de abstrações no ensino presencial ou semipresencial escolar, o que esperar em termos de qualidade de aprendizagem do Jovem e Adulto retornando à escola utilizando a EaD?

Como profissional atuante na EaD desde 2010, preciso deixar claro que minhas ressalvas, não estão na possibilidade da realização de estudos a distância. A EaD oportuniza maior democratização no acesso à Educação de uma forma geral. *Softwares* livres como o *Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviromenment - Moodle*²⁶ ou então a plataforma *Google for Education* ou Google Sala de Aula²⁷, disponibilizado pela multinacional Google, são exemplos de recursos educacionais que podem expandir os processos de escolarização básica e formação técnica ou universitária.

Porém, independente da utilização do recurso educacional informatizado, faz-se premente a criação de uma nova cultura educacional que pense, antes de tudo, na oportunidade de promover mudanças nos atores envolvidos, que vai muito além da

²⁶ Moodle – disponível em <https://moodle.org/?lang=pt_br>.

²⁷ Google Sala de Aula – disponível em: <https://edu.google.com/intl/pt-BR/k-12-solutions/classroom/?modal_active=none>.

aquisição tecnológica *per si*. O professor, e mais ainda o educando, devem ser o centro do processo e ambos devem estar voltados para o aprendizado mútuo e coletivo.

No caso dos educandos da EJA, que apresentam uma série de dificuldades em seu processo de aquisição e consolidação do conhecimento, prescindir dessa compreensão é incorrer em grave erro, que pode gerar resultados adversos com o uso das tecnologias na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a questão não se resume ao uso ou não dessas tecnologias, mas o como e, sobretudo, o porquê de utilizá-las.

Retomando os problemas decorrentes da publicação da Portaria 1169/15, sua publicação desencadeou uma série de mobilizações dos professores. De um modo geral, ações foram realizadas tanto nas escolas quanto na SEDUC, como forma de protesto ao que ficara estabelecido pelo documento. Esse movimento teve início ainda no período do recesso natalino de 2015, ocasião em que a Secretaria não esperava por maiores iniciativas dos docentes neste sentido. Porém, o que se viu foi o contrário, pois, a cada dia, os protestos aumentaram.

A contar da data de conhecimento das novas regras para o funcionamento dos CEJA em 2016, perdurou durante três meses uma rodada de negociações com o Gabinete da Secretaria e os Coordenadores da CODEA e SEFOR. Como resultado do processo de mobilização ainda no mês de janeiro, o Secretário de Educação do período suspendeu por quarenta dias os efeitos da Portaria, para que, com mais tranquilidade, as reuniões tivessem prosseguimento, objetivando buscar um melhor desfecho para o processo. Uma nota foi publicada, estabelecendo os termos da suspensão da portaria, a qual cito na íntegra:

Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Educação

NOTA PÚBLICA

Após três rodadas de negociação entre a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), o Sindicato Apeoc, representantes dos professores e representantes de Diretores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), optamos, em comum acordo, pelo adiamento da lotação dos professores dos CEJA por 40 dias, a contar a partir do dia 18 de janeiro. Este encaminhamento foi possível após o compromisso das quatro partes na realização dos seguintes pontos, durante este período:

1. Realização de auditoria para verificar e corrigir, quando necessário, a lotação de professores nos Centros de Jovens e Adultos que foram realizadas nos últimos oito anos
2. Realização de diagnóstico do funcionamento de cada Centro de Educação de Jovens e Adultos, com dados quantitativos e qualitativos;

3. Instituição de um grupo de trabalho para avaliar e definir as lotações nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, tendo por base os pontos 1 e 2 informados acima;

4. Instituição de um Grupo de Trabalho para propor uma Agenda Positiva de debate e construção de uma política estadual de Educação de Jovens e Adultos.

Todos os Grupos de Trabalho terão composição paritária e proporcional com o mínimo de um (01) representante da Seduc, um (01) representante da Apeoc, um (01) representante dos professores de Ceja e um (01) representante de diretores de Ceja.

Assinara o documento:

Representante da SEDUC (Secretário de Educação)

Representante Sindical (Sindicato Apeoc)

Representantes dos Professores (Professor do CEJA Moreira Campo)

Representantes dos Diretores Escolares (Diretora do CEJA Milton Cunha)

Com a publicação desta nota, intensificaram-se os encontros entre os representantes de cada segmento envolvido nas negociações. Naquele momento, o sentimento era de que avanços pudessem não apenas ser contabilizados, mas colocados em prática no âmbito dos CEJA. A intenção por parte dos professores era discutir o conjunto de questões que há anos vinham sendo debatidos, a partir dos dados produzidos por estas escolas, como quantidade de matrículas, expedição de certificados de conclusões do ensino fundamental e médio, níveis de evasão, lotação de professores, entre outras. A condução das negociações gerou expectativas elevadas entre os profissionais destes Centros, em especial, a proposta apresentada pelo item quatro da Nota Pública que falava da criação de uma Agenda Positiva e a proposição de criação de uma nova política estadual para a Educação de Jovens e Adultos.

Esse sentimento se coadunava com a história de luta do coletivo pesquisado, que buscava demover a Secretaria de levar adiante um modelo de gestão restritivo imposto aos CEJA. A pauta de reivindicação desse grupo tem sido ratificada a cada documento, como mostra o fragmento de texto a seguir:

No entanto, os conflitos sobre o sentido social, funcionamento e organização didático-pedagógico dos CEJA se repetem a cada início de ano, demandando um desgaste nas relações entre a Secretaria e os professores. [...]

Nesse cenário, somos mais uma vez, remetidos a uma problemática histórica que é a dicotomia entre os que elaboram a política educacional e os que são responsáveis pela práxis na escola. Tais desencontros são responsáveis por uma parcela considerável de responsabilidade na ineficácia do processo de ensino e aprendizagem nessas escolas. E é justamente esse debate que queremos refazer e aprofundar com aqueles que fazem o governo do Estado do Ceará através desta Secretaria de Educação.

Esclarecemos que apesar de nos atermos neste documento à discussão atinente aos CEJA, em função da nossa prática docente nessas unidades de ensino,

afirmamos que nos integramos à discussão da Portaria 1169/2015 em toda a sua amplitude por entendermos que a mesma operará importantes retrocessos em toda a educação básica e que, portanto, reivindicamos a sua completa revogação. (COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA - D4, 2015, p. 7)

Porém, esse duro processo de interlocução com a Secretaria de Educação não proporcionou os resultados esperados para a EJA nestes Centros. Pelo contrário, alguns pontos considerados negativos recrudesceram durante o período das reuniões, como a própria manutenção da diminuição de professores por escola. O que ficou patente em meio ao processo de negociações, foram as visões antagônicas de cada um dos lados envolvidos sobre os pontos discutidos, pautadas por vertentes contraditórias de argumentações: pelo lado da Secretaria, acompanhada por uma considerável parcela dos diretores escolares, o discurso estava embasado em dados que nunca foram disponibilizados aos professores, e, quando o foram, ocorreu de forma parcial. A fala da equipe gestora dos CEJA afirmava ser inaceitável, do ponto de vista administrativo, arcar com os custos financeiros dessas escolas em detrimento dos baixos resultados apresentados pelos indicadores escolares, cujo foco estava na quantidade de atendimento por professor e o baixíssimo número de certificações anuais.

Por outro lado, o coletivo de professores dos CEJA fundamentou suas argumentações calcadas na função social destes Centros e no lastro historicamente produzido que fundamenta epistemologicamente a Educação de Jovens e Adultos, ressaltando que não há como pautar o cotidiano de trinta e dois Centros por meio de uma análise tão simplificadora da realidade por eles vivenciada. Corroborando com este argumento, encontro eco nas palavras de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58), ao dizerem que a

[...] educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático.

Trata-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiro, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica. Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica.

Até o encerramento dos três meses de negociações, não foram disponibilizados os documentos e os dados que embasaram a tomada de decisões para uma nova forma de funcionamento dos CEJA. Importante ressaltar que além dessa lacuna, o coletivo ponderou em diversas ocasiões, que nenhum trabalho institucional prévio tinha sido realizado nestes Centros, no intuito de melhorar seus resultados, tanto quantitativos quanto qualitativos. Apesar de todas as interlocuções contrárias, a SEDUC estava determinada a levar adiante a reengenharia imposta aos Centros de Educação de Jovens e Adultos, o que de fato ocorreu quase quatro meses depois do início do ano de 2016.

As reuniões ocorridas no Gabinete, ou em outras salas da SEDUC, registraram momentos de muita tensão, embates que trouxeram em relevo as principais discordâncias entre os dois grupos. Dentre todas as reuniões, cinco se mostraram mais difíceis, que tiveram seu início próximo às 16 horas, estendendo-se até depois da meia noite. Um dos diálogos mais marcantes e que ficou registrado na memória dos professores presentes, é parcialmente apresentado a seguir:

Membro da SEDUC - peço a palavra para fazer uma colocação. Quero dizer que em nenhum país desenvolvido do mundo é capaz de suportar um projeto como os CEJA e da maneira como eles funcionam. Nenhum país sério sustentaria escolas tão caras e ineficazes como estas.

Membro do Coletivo dos Professores dos CEJA - Prezado Secretário, posso fazer uso da palavra? Gostaria de advertir que nenhum país sério desse mundo, uma altura dessas de nossa história, tem em sua população treze milhões de analfabetos como o Brasil. Isso sim é inaceitável para qualquer país que aspira se desenvolver. (Diálogo realizado entre um técnico da SEDUC e P1 – 03/03/16)

O trecho da conversa, apesar de curto, traz com clareza os elementos de sustentação os quais cada grupo se apegava para discutir as mudanças impostas aos CEJA. A posição da SEDUC com relação à gestão administrativa e pedagógica desses Centros é explicada por um conjunto de fatores que são, na verdade, desdobramentos do modelo gestor do Governo do Estado, como já foi explanado anteriormente, por uma política de resultados, ratificada pelo Decreto 32.216/17.

Todavia, um fato chamou atenção durante o imbricado conjunto de desacordos entre a SEDUC e o coletivo de professores dos CEJA: o fato da Secretaria não aceitar o modelo de atendimento dos professores aos educandos destas escolas. Essa posição foi expressa de diferentes maneiras em diversas oportunidades durante o processo de negociações. Para a SEDUC, trata-se de uma sistemática de trabalho que gera ociosidade,

além de um desconforto entre os professores que trabalham nas escolas do sistema presencial, que cobram da Secretaria um posicionamento em defesa da isonomia do trabalho docente.

Porém, essa é uma visão que não condiz com as necessidades apresentadas pelo educando dos CEJA, que não podem prescindir da flexibilidade de horário no processo de lotação dos professores para a determinação das rotinas pedagógicas dessas escolas. Contrariamente, a isonomia não deve estar pautada no trabalho docente, mas na possibilidade de garantir as condições de acesso e de permanência na Educação escolar de Jovens e Adultos que não podem estar em uma escola com horários fixos, em um sistema de ensino seriado. Para os professores do coletivo dos CEJA, a

[...] aprendizagem e a educação continuada consistem na criação de oportunidades para que as pessoas se tornem aprendizes autônomos e construam conhecimentos como parte do seu dia a dia ao longo da vida, o que pressupõe predisposição para aprender, ambientes de aprendizagem adequadamente organizados e pessoas qualificadas para auxiliar os sujeitos nesse processo. Vemos acima que a aprendizagem como um processo fundamentado no princípio da autonomia é que reclama ambientes com organização adequada. Logo, o ensino nos CEJA é uma das respostas possíveis para essa problemática da educação de jovens e adultos. Por isso é preciso que se problematize seu projeto didático-pedagógico para além do seu currículo oficial representado pelo conjunto de disciplinas na base nacional comum. [...].(COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA - D4, 2015, p. 5-6)

Na verdade, isonomia é um dos termos mais aspirados e almejados no processo de militância política e pedagógica do coletivo de professores dos CEJA no processo de defesa da EJA. Esta deve vir por intermédio da paridade e da garantia de recursos financeiros, de estrutura física, de equipamentos e demais fatores e elementos que possam permitir condições satisfatórias para o funcionamento desses Centros, condições estas que estão vinculadas ao efetivo respeito às especificidades que a modalidade de EJA exige, algo ainda a ser conquistado.

Para discutir mais sobre essa questão em específico, naquilo que diz respeito às condições materiais dessas escolas, esses Centros funcionam em instalações muitas vezes inadequadas. Geralmente são unidades escolares anexas a outras escolas, em antigos prédios de escolas da rede estadual ou em prédios alugados, inclusive residências, como no caso de alguns Centros nos municípios interioranos. O CEJA Professor Milton Cunha, um dos maiores da rede em termos de atendimento, localizado no bairro de Messejana, em

Fortaleza, funciona em uma galeria comercial, onde antes funcionava um antigo depósito de farinha.

Outro exemplo a ser citado é o CEJA Prof. Moreira Campos, no bairro da Parangaba, outro que está entre os maiores do Estado. Funciona em instalações anexas a escola Eudoro Correia. Mais grave ainda é a situação do CEJA Professora Maria Angeline Leite Teixeira, no município de Barbalha. No período de 2007 a 2012, a escola mudou de endereço duas vezes. Entre os anos de 2013 a 2017 foi realizada mais uma mudança. No período em que a escola era apenas um núcleo anexo a uma outra escola, a frequência das mudanças era ainda maior. Além dessas questões, são raras as escolas que possuem laboratórios de ciências, quadras destinadas à prática de atividades esportivas, ou mesmo, espaços para recreação e convivência dos educandos.

A condição estrutural e a disponibilidade de recursos destinados aos CEJA são muito distintas daquelas vivenciadas pelas escolas profissionalizantes, principalmente, ou de ensino propedêutico em tempo integral. No caso das escolas de ensino profissional, em todas elas, o projeto base estipula a construção de um auditório, bloco de acesso e biblioteca, bloco pedagógico e administrativo, bloco de serviços e vivência, quadra poliesportiva coberta e bloco de ensino profissionalizante.

As unidades citadas dispõem de uma dotação orçamentária maior e são construídas segundo projetos arquitetônicos padronizados estabelecidos por BRASIL (2016). São unidades que contam com equipamentos e espaços pedagógicos necessários ao bom desenvolvimento da ação educativa escolar. Mesmo aquelas unidades de ensino denominadas adaptadas, ou seja, escolas que já existiam e passaram por reformas, possuem, em geral, melhores condições de funcionamento do que os CEJA.

Toda essa discussão recai sobre um importante aspecto que necessitar ser tratado, e por que não dizer, descortinado, acerca dos CEJA: o seu financiamento. O aporte financeiro empregado nestas escolas nunca foi posto à mesa, comprometendo a possibilidade dos professores contra-argumentarem o renitente posicionamento da SEDUC acerca do uso de recursos financeiros relativos à contratação de pessoal, compra de material didático, de expediente, mobiliário, além do financiamento dos processos formativos docentes continuados, entre muitos outros aspectos tão necessários. Catelli Jr, Haddad e Ribeiro (2014, p. 7) advertiram com relação aos financiamentos da EJA que

[...] em todos os casos evidenciaram-se lacunas importantes que ainda temos que superar para dispormos de informações confiáveis que possam embasar a

avaliação da EJA no Brasil. Em alguns casos, é a sua baixa institucionalidade ou irrelevância no âmbito das políticas educacionais que resulta na inconsistência dos dados, como ocorre nos informes das administrações públicas sobre gastos em EJA [...].

Neste sentido, procedi com um levantamento dos dados financeiros aplicados na Educação estadual do Ceará, segundo o tipo de mediação pedagógica²⁸. A intenção foi estabelecer parâmetros comparativos entre a soma de recursos financeiros empregados em cada modalidade. Essas informações foram obtidas na Secretaria da Educação, por meio da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais – COPED, em conjunto com a Célula de Elaboração e Acompanhamento Orçamentário – CEORC. Aliado a estes dados, levantei também aqueles concernentes aos indicadores educacionais do Estado atinentes, ao quantitativo de certificações de cada modalidade de ensino. Estes foram obtidas na Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação – COAVE, por meio da Célula de Gestão de Dados e Avaliação – CEGDA, em seu Eixo de Indicadores Educacionais.

Esta ação produziu, então, dois efeitos importantes: o primeiro diz respeito à publicidade desses dados, que por anos não foram divulgados pela Secretaria responsável pela pasta da Educação. Decorrente do primeiro, tem-se na produção desta tese um registro importante para o coletivo de professores dos CEJA que, a partir de agora, poderão embasar melhor seus argumentos referentes ao custo de financiamento destes Centros, bem como, refutar com maior propriedade as afirmações de que essas escolas são improdutivas do ponto de vista do número de certificações produzidas.

Antes de apresentar os dados, faz-se necessário alguns esclarecimentos. No que diz respeito à soma dos recursos financeiros empregados na EJA de maneira específica, não foi possível acessá-los em separado, ou seja, o que foi alocado na EJA presencial, semipresencial, presencial aliada à profissionalização com mediação da EaD, indígena e quilombola. Foram encontrados apenas os registros totais dos recursos empregados neste segmento educacional como um todo.

Com relação ao recorte temporal da pesquisa, a proposta inicial seria englobar o quadriênio de 2014 a 2017. Porém, no momento da reunião dos dados, a COAVE não

²⁸ Mediação pedagógica – conforme explicado anteriormente, o termo utilizado pela Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação – COAVE, por meio da Célula de Gestão de Dados e Avaliação – CEGDA da Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC, serve para designar as diferentes modalidades de ensino e suas subdivisões que são ofertadas pela rede estadual de Educação do Ceará.

dispunha no período da pesquisa os indicadores educacionais do ano de 2017 consolidados. Desta forma, foram utilizados os dados dos anos de 2014 a 2016, sem que isso tenha implicado em prejuízo de entendimento sobre a realidade analisada. Segue o quadro dos recursos financeiros aplicados na Educação do Estado do Ceará no período:

Quadro 13 – Recursos aplicados na educação estadual do Ceará – 2014 a 2016

Modalidade	2014	2015	2016
Seriado Regular	2.031.381.117,37	2.013.258.364,63	2.126.902.583,69
Profissionalizante	338.623.955,71	278.428.445,49	362.829.080,87
EJA	25.029.203,36	43.967.125,34	131.511.140,87
Total	2.395.034.276,44	2.335.653.935,46	2.621.242.805,43

Fonte: Adaptado de SEDUC/COPEP/CEORC (2018).

No ano de 2014, em toda a EJA estadual, foram investidos apenas 1,04% dos recursos totais destinados à educação. Em 2015, este percentual subiu para 1,88% e em 2016 este número chegou aos 5,01%. Em seguida, apresento um quadro que traz o total das escolas em nosso Estado, separadas por modalidade de ensino:

Quadro 14 – Quantitativo de escolas do Estado do Ceará segundo diferentes mediações pedagógicas

Total de Escolas Consideradas	Escola segundo mediação pedagógica	Quantidade	Percentual do Total
685	Seriada regular	536	78,7%
	Profissionalizante	116	17,2%
	CEJA (Fundamental e Médio)	33	4%

Fonte: Adaptado de SEDUC/COAVE/CEGDA (2017)

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos representam o menor grupo de escolas na rede estadual de ensino do Ceará entre os grupos contemplados. O quadro a seguir expõe o percentual anual dos recursos aplicados na Educação segundo o tipo de mediação pedagógica:

Quadro 15 – Percentual dos recursos aplicados por mediação pedagógica – 2014 a 2016

Modalidade	2014	2015	2016
Seriada regular	84,81%	85,20%	81,14%
Profissionalizante	14,15%	12,92%	13,85%
EJA	1,04%	1,88%	5,01%

Fonte: Adaptado de SEDUC/COPEP/CEORC (2018).

Há uma visível disparidade na aplicação dos recursos, com destaque para a quantidade alocada em toda a EJA. Por se tratar de uma visão total dos recursos aplicados nesta modalidade, apenas uma parcela desse valor é destinada à rede de CEJA, o que ratifica os argumentos dos professores acerca da reduzida disponibilidade de recursos financeiros para estes Centros, em comparação ao que é utilizado nas escolas seriadas e de ensino profissionalizante.

Embora os CEJA tenham material de expediente suficiente para o trabalho diário, que a maioria de suas salas de aula possuam condicionadores de ar, carteiras em número suficiente para os educados, seus gestores necessitam administrar com bastante prudência os recursos disponibilizados pela Secretária. Trata-se da constante eleição de prioridades, tendo que lidar com a reposição de mobiliário, reformas de menor porte, compra de equipamentos eletrônicos, computadores, impressoras ou qualquer outro que se faça necessário.

É prudente esclarecer que a linha de raciocínio até aqui construída procura dar conta da baixa disponibilidade dos recursos destinados aos CEJA. Com isso, não quero dizer que as escolas seriadas não tenham problemas de financiamento de suas atividades, tampouco estou advogando que as escolas profissionalizantes de tempo integral e, mais recentemente, as escolas propedêuticas de tempo integral, não atuem de forma legítima ao receberem recursos financeiros em melhores condições do que as demais escolas estaduais do Ceará. A intenção, neste caso, é de demonstrar as condições de financiamento da modalidade de EJA em nosso Estado, cujos dados não se faziam disponíveis até agora.

O coletivo de professores dos CEJA entende que estes e outros dados, como aqueles referentes à produção anual de certificações finais de seus educandos, já deveriam estar disponibilizadas para todos os interessados, conforme estabelece CEARÁ (2012). Entretanto, apesar das garantias legais de acesso à informação, as que são apresentadas e analisadas no contexto desta pesquisa foram fruto de um intenso trabalho de busca, algumas delas bem difíceis. Recorri, inclusive, à Ouvidoria do Estado, órgão responsável pelo Serviço de Informação ao Cidadão – SIC. Esse fato se deu no dia 16 de março de 2018. Após o redirecionamento de onze e-mails informando que a solicitação estava sendo destinada aos setores competentes, no dia 19 de abril de 2018, recebi a resposta nos seguintes termos:

Prezado Sr. Altes, informamos que sobre o investimento do Estado do Ceará na Educação, considerando as diferentes modalidades de ensino, orienta-se o

seguinte: a) As informações de investimentos na educação estão disponíveis no Portal da Transparência do Ceará (<http://www.transparencia.ce.gov.br>), com livre acesso para todos/as que tem interesse neste conhecimento; b) Caso o manifestante necessite de dados específicos, para além daqueles que constam no portal, deve remeter solicitação formal à Secretaria da Educação, detalhando a necessidade e requerendo autorização de acesso ao junto ao setor competente. Equipe da Codea/Diversidade e Inclusão Educacional. Agradecemos a sua participação por meio do registro da sua manifestação e ressaltamos que o Serviço de Acesso à Informação da SEDUC permanece à sua disposição por meio do nº de atendimento telefônico da Ouvidoria 155 (ligação gratuita), e por meio das redes sociais: Facebook: www.facebook.com/ouvidoriaceara, Twitter: [twitter@ouvidoriaceara](https://twitter.com/ouvidoriaceara) e o Site: www.ouvidoria.ce.gov.br. Visando a melhoria contínua dos nossos serviços e atendimento, gostaríamos de sua colaboração no preenchimento da Pesquisa de Satisfação que está disponível no site da Ouvidoria ou entrando em contato com o tel.: 155 (ligação gratuita). Comitê Setorial de Acesso à Informação da SEDUC. (CEARÁ, 2018)

O intuito de apresentar esta situação não é de ordem metodológica, mas o de apresentar ao leitor quão difícil é o processo para se chegar ao conjunto de informações capazes de consubstanciar a luta dos professores em defesa dos CEJA. Como o Portal da Transparência do Estado do Ceará disponibiliza, apenas as somas finais utilizadas anualmente na Educação, a forma como estavam dispostas não eram adequadas ao propósito do estudo em questão.

A saída para este problema foi buscar reuni-los contactando os setores da SEDUC geradores destas informações. No que tange ao quantitativo de certificações da rede de CEJA, a reunião dessas informações se deu por meio de consulta a cada uma das trinta e duas escolas contempladas na pesquisa, para que fosse possível compará-los com os dados consolidados fornecidos pela COAVE/CEGDA. Desta forma, apresento a seguir os dados sobre as certificações dos CEJA reunidos pelo trabalho de consulta a cada um dos 32 Centros pesquisados:

Quadro 16 – Total de certificações dos CEJA – 2014 a 2016

Ensino	2014	2015	2016	Total geral
Médio	5.541	5.236	5.404	21.735
Fundamental	2.017	1.708	1.829	
Total Anual	7.558	6.944	7.233	

Fonte: o autor baseado nos dados disponibilizados pelos trinta e dois CEJA pesquisados

Esses foram os números finais encontrados. Neles estão incluídos os totais de educandos que concluíram sua educação básica no ensino fundamental e médio através dos sistemas de avaliação realizado no cotidiano de cada unidade educacional. Foram incluídos, também, as certificações obtidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio –

ENEM e pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. No caso das certificações obtidas pela realização dos dois exames, os educandos podem ou não estar matriculados em um CEJA. Caso obtenham as notas mínimas de aprovação em cada disciplina, escolhe um dos Centros para requerer seu diploma e concluir sua educação básica. No caso do ENEM, isso foi possível até o final de 2016, quando o MEC determinou que, para a EJA, o ENCCEJA seria o único exame para realização desse modelo de certificação.

Essa explicação se mostra importante uma vez que há uma diferença significativa entre os dados obtidos nas escolas e aqueles disponibilizados pela SEDUC/COAVE, cuja diferença nos registros é de 3.409 certificações, um número considerável, se observado o universo em questão. Essa diferença será retomada logo a seguir, quando for estabelecido o comparativo entre as certificações em toda a rede. Apresento, então, o quadro demonstrativo do total de certificações em toda a rede estadual de ensino para o período:

Quadro 17 – Número de concluintes na educação básica no Ceará segundo o tipo de mediação pedagógica

ANO	Conclu. nas EEEPs	Conclu. Ens. Médio Regular	Conclu. CEJA Ens. Médio	Conclu. EJA Presencial Ens. Médio	Conclu. CEJA Ens. Fund.	Conclu. EJA Presencial Ens. Fundamental
2014	11.156	74.271	3.436	7.208	2.276	21.833
2015	10.940	67.177	3.652	7.205	2.141	16.112
2016	11.875	63.922	3.696	7.975	2.179	19.252
Total	33.971	205.370	10.784	22.388	6.596	57.197

Fonte: adaptado de INEP/Censo Escolar – Situação 2014-2016 elaborado por SEDUC/COAVE/CEGDA

Os números expressam uma diferença significativa entre os números finais de certificações segundo o tipo de mediação pedagógica. À primeira vista pode-se inferir que nos CEJA a quantidade de educandos concludentes se mostra muito aquém das demais, respaldando a análise empreendida pela SEDUC, ao tratar dos resultados destas escolas. Porém, é necessário fazer uma transposição analítica, saindo de uma visão estritamente numérica, para uma compreensão mais profunda do significado desses registros. Eles trazem consigo uma história de superação, de resgate daqueles que estavam distantes da escola. Apenas por este aspecto eles já seriam suficientes para justificarem os recursos,

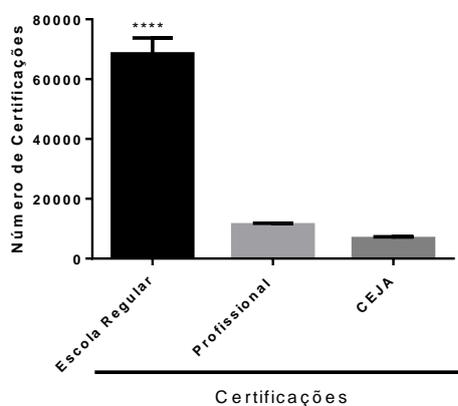
financeiros e humanos, empregados nos CEJA. Entretanto, esses dados se constituem em desdobramentos ainda mais superlativos, dando conta de que

[...]o Estado do Ceará ainda registra que milhões de crianças, jovens e adultos estão ficando no meio do caminho. Nesse contexto, os CEJA se apresentam como uma alternativa de garantir o direito à educação daqueles que vivenciaram no passado essa distorção idade/série e esse abandono [...]. Os jovens, adultos e idosos do Ceará, oriundos dessa realidade em que, no plano da justiça social, não foram eles que abandonaram a escola, mas foi o próprio Estado que os abandonou, na medida em que não lhes garantiu condições de acesso, permanência e certificação do Ensino Fundamental e Médio na idade escolar, não podem, absolutamente, prescindir desses espaços de educação. COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA – D12, 2017, p. 5-6)

Não se pode entender a relação dos números produzidos por essas escolas e o que eles significam no contexto da Educação do Estado do Ceará, sem que se leve em consideração o protagonismo desses Centros no processo de escolarização de Jovens e Adultos. Cada uma dessas escolas é um universo em si, construtoras de histórias de superação, de reconquista da dignidade humana, da esperança em cada educando de voltar a acreditar em si e na possibilidade de poder ousar e ir em frete, sejam quais forem os seus propósitos.

Assim, tamanha subjetividade não pode ser apreendida e, sobretudo, compreendida, pautando esta compreensão apenas na leitura de um recorrente rearranjo numérico que torna opaco todos os importantes aspectos pedagógicos e sociais que, em última análise, dizem o que é cada um destes Centros. O gráfico a seguir, lido apenas segundo as informações que nele contém, expressa apenas uma parte da realidade na qual os CEJA estão inseridos. Trata-se, portanto, de uma visão pragmática e superficial desta realidade, e esta tem sido de que a maioria dos técnicos da SEDUC tem utilizado para lidar com esse conjunto de escola. Vejamos:

Gráfico 2 – Projeção comparativa da média de certificações por modalidade de ensino no Estado do Ceará – 2014 a 2016



Fonte: O Autor

Legenda: Os valores foram apresentados como média±EPM do número de certificações. Para análise estatística foi utilizado o teste Kruska Wallis, seguido do teste de Dunns, onde **** p<0,0001, quando comparado os grupos entre si.

Baseado no quadro 16, tem-se um quantitativo final de 205.370 de certificações no ensino seriado regular, 33.971 no ensino profissionalizante e 17.380 nos CEJA. Pautando-se em uma comparação meramente matemática, a SEDUC utiliza a compreensão de que os Centros de Educação de Jovens e Adultos necessitam, todos os anos, de uma reorganização em seu funcionamento. Nenhuma outra leitura é levada em consideração para definir os caminhos a serem tomados pela Secretaria no momento de decidir a gestão dessas escolas, preterindo a comunidade de gestores, professores técnicos escolares e educandos à condição de meros executores de suas determinações.

Tomando como referência o conjunto de dados apresentados, propus com esta pesquisa uma inversão na maneira de interpretar os números e fatos apresentados, analisando-os segundo um sentido de proporcionalidade entre os dados encontrados e a quantidade de escolas segundo a mediação pedagógica, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 18 – Relação entre o quantitativo de certificações e o número de escolas segundo as diferentes mediações 2014-2016

Modalidade	Número de escolas	Certificação	Relação certificações/escolas
Seriado regular	536	205.370	383,15
Profissionalizante	116	33.971	292,85
CEJA	32	17.380	543,12

Fonte: Adaptado de SEDUC/COAVE/CEGDA (2018)

Observa-se que, ao se estabelecer uma divisão entre o total de certificações e o número de escolas, há uma inversão no entendimento dos números, uma vez que existe proporcionalmente uma maior certificação nos CEJA. Esse distanciamento se apresenta ainda maior se a base de dados levada em consideração for aquela obtida na pesquisa realizada em cada escola. O total de certificações obtido para o período foi de 20.789 certificações, cuja média de certificações por escola seria de 629,22. Essa relação seria ainda mais elevada se os dados considerados fossem provenientes da pesquisa por escolas e o período em questão fosse o quadriênio de 2014 a 2017, originariamente pensado para esta pesquisa. No último ano deste período as certificações nos CEJA tiveram um incremento de 25,51% em suas certificações, chegando a um total de 30.149. A média por escola subiria, então, para 942,15.

A pujança do processo de certificação desses Centros fica mais evidente se observarmos um estudo comparativo entre os três maiores CEJA de Fortaleza em relação a três grandes escolas do ensino seriado, também de Fortaleza, e três escolas de ensino profissionalizante, duas em Fortaleza e uma no interior do Estado, no triênio pesquisado, conforme podemos ver a seguir:

Quadro 19 – Comparativo das certificações totais entre 3 escolas de cada modalidade

Ano	Seriado regular			Profissionalizante			CEJA		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
2014	420	240	150	132	162	149	705	499	664
2015	380	230	141	64	170	169	799	417	366
2016	360	235	156	34	164	165	540	711	465
Total	1.160	705	447	230	496	483	2.044	1.627	1.495

Fonte: o autor baseado nos dados disponibilizados pelos trinta e dois CEJA pesquisados

Somente a primeira escola seriada regular apresenta níveis de certificações próximo aos CEJA. Todas as três escolas do primeiro grupo são escolas de grande porte, com um número considerável de turmas de terceiros anos do ensino médio, entre cinco e sete, no período pesquisado. No segundo grupo, apenas a primeira escola foi adaptada para o ensino profissionalizante e as outras duas são escolas denominadas padrão MEC, com matrículas anuais nos terceiros anos que contam com quatro turmas de quarenta e cinco educandos.

Significa dizer, portanto, que o número máximo possível de certificações dessas escolas não ultrapassa anualmente cento e oitenta, apesar de apresentarem as

estruturas mais caras dentre as escolas da rede estadual de ensino do Ceará. No primeiro grupo, o quantitativo de certificações tenderá a cair em breve devido à proposta trazida pela reforma do ensino médio, que irá implantar gradativamente o ensino em tempo integral. Isso tem levado ao gradual fechamento de salas de aula no período noturno, fato que já está ocorrendo nessas escolas.

Outra maneira de enxergar o vigor do processo de certificações dos CEJA, está na produção desses registros em alguns Centros do interior do Estado, os quais apresentam registros similares aos CEJA de médio porte de Fortaleza. Além disso, esses dados são bastante parecidos, ou mesmo superiores, das escolas seriadas ou profissionalizantes contempladas anteriormente, conforme pode se verificar:

Quadro 20 – Maiores CEJA do interior do Estado em número de certificações

Ano	Cecy Cialdini –Sobral	Profª Cícera Germano Correia – Juazeiro do Norte	Pe Luiz Gonzaga Xavier de Lima - Itapipoca
2014	382	236	235
2015	463	257	192
2016	440	264	176
Total	1.285	757	603

Fonte: o autor baseado nos dados disponibilizados pelos trinta e dois CEJA pesquisados

Devido à diversidade nos níveis de certificações entre os trinta e dois CEJA, apresento um quadro agrupando as certificações por faixas. Observa-se que a primeira faixa concentra o maior número de escolas. Entretanto, se fosse levado em consideração o quadriênio de 2014 a 2017, 62,5% dos Centros certificaram acima de 500 educandos, conforme pode ser visto abaixo:

Quadro 21 – Certificações dos CEJA divididas por faixas

CEJA do Estado do Ceará					
200 a 500		501 a 1.000		Acima de 1.000	
Número	Percentual	Número	Percentual	Número	Percentual
12	37,5	10	31,25	12	31,25

Fonte: o autor baseado nos dados disponibilizados pelos trinta e dois CEJA pesquisados

A intenção de condensar estes dados apresenta limitações no que se refere ao entendimento da realidade vivida pela rede de CEJA do Estado do Ceará, sobretudo, aquilo relativo ao cotidiano e às particularidades de cada um deles. Em se tratando de uma

observação comparativa entre Centros localizados em municípios distintos, ainda que possuam características equivalentes e sejam relativamente próximos, podem apresentar indicadores escolares muito díspares. Para compreender os resultados de cada CEJA, é essencial enxergar a dinâmica que constrói cada um deles, fugindo de comparações de caráter simplificador, taxando esta ou aquela escola com baixo ou alto rendimento.

Tomando como exemplo os municípios cearenses de Icó, no Centro-Sul do Estado, e Limoeiro do Norte, na região Juagaribana, distantes 203,4 km um do outro, observa-se que apresentam similaridades entre suas formações históricas e populacionais, além de possuírem taxas de escolarização - TE entre Crianças e Jovens de 6 a 14 anos bem parecidas. Entretanto, um importante aspecto os diferencia bastante: a economia de cada um. Partindo dos dados disponibilizados por BRASIL (2018), o primeiro possui um PIB per capita²⁹ de 9.529,78, população de 65.426 hab. e TE de 96,7%; o segundo contabiliza um PIB per capita maior, chegando a 14.026,08, população de 56.264 hab. e TE de 98%. Segundo desse breve levantamento, o segundo município possui índices diferentes quanto ao total da população e ao PIB per capita, sendo mais próximos os seus índices de TE.

Ambos os municípios contam com um Centro de Educação de Jovens e Adultos e, segundo o levantamento realizado em cada escola, o CEJA de Limoeiro do Norte tem um total de certificações para o quadriênio 2014-2017 quase quatro vezes maior do que aquele apresentado por Icó. Este apresenta um total de 211 certificações, enquanto aquele tem um registro de 810 certificações. Como compreender essa diferenciação? Quais os fatores capazes de explicar a disparidade existente entre esses municípios? Será que a mecânica comparação entre os dados numéricos anuais relativos à emissão de diplomas em cada CEJA seria suficiente para dar conta dessa indagação? Não é o intuito dessa pesquisa apresentar uma solução para o problema levantado, mas, esse é o erro de avaliação o qual o coletivo de professores dos CEJA se depara quando necessita ratificar, a cada ano, a importância do papel e a dimensão dessas escolas no contexto da Educação cearense.

Ciente da impossibilidade de que essas escolas tenham uma média anual acima de 900 certificações em todos os trinta e dois centros considerados nesta pesquisa, a proposição de uma análise diferenciada sobre os dados apresentados vem no sentido de se contrapor ao entendimento que lhes é conferido pela Secretaria de Educação. Dependendo do tratamento dispensado a esses dados, seus possíveis resultados podem implicar nas mais

²⁹ PIB per capita - Valor médio agregado por indivíduo, em moeda corrente e a preços de mercado, dos bens e serviços finais produzidos em determinado espaço geográfico, no ano considerado. Disponível em: <http://www.ripsa.org.br/fichasIDB/pdf/ficha_B.3.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2018.

diversas (in)compreensões, adequando o discurso às conveniências que se quer produzir como verdade sobre a realidade vivenciada pelos CEJA.

Essa realidade não pode, por sua vez, ser apreendida em profundidade levando-se em consideração apenas o lugar que os números por elas produzidos ocupam na estrutura organizacional da administração pública estadual. É inalienável que, no momento de avaliá-las, leve-se em consideração, acima de tudo, o lugar e a importância dessas escolas no contexto de uma sociedade que apresenta tantos problemas como a cearense, em especial, na Educação, como pode ser visto nos registros do próximo quadro, que trazem as matrículas da EJA em nosso Estado:

Quadro 22 – Matrículas da EJA no Estado do Ceará

Ano	Registro
2014	183.275
2015	162.683
2016	165.264
2017	169.164

Fonte: adaptado de QEdU – Censo Escolar/INEP 2014-2017

Conforme o raciocínio desenvolvido no quinto capítulo, quando classifiquei a EJA como uma anomalia da Educação brasileira, esta vem sendo reparada parcialmente, uma vez que foi tardiamente contemplada pela legislação educacional nacional, cujas dificuldades de acesso à escolarização para os Jovens e Adultos, de uma forma geral, ainda perduram em nosso país. Isso fica mais claro se observarmos o Estado do Ceará, que registrou um total de 680.386 mil pessoas acima de quinze matriculadas em escolas de EJA no quadriênio especificado.

O número elevado nos diz que muito precisa ser feito para debelar o problema da desescolarização dessas pessoas, sendo impossível atender suas necessidades, além de buscar entender os caminhos que elas percorrem até entrar na escola pela primeira vez ou do seu regresso aos bancos escolares, pensando apenas em parâmetros quantitativos. Toda a carga de preconceitos, de problemas sociais, mas também de luta, de expectativas com relação à possibilidade de conclusão de sua formação em nível básico, perpassam por todas as relações desenvolvidas nos e pelos CEJA. Impossível atender todas essas situações e aspirações olhando apenas para os números.

Uma nova linha de raciocínio, e, conseqüentemente de ação, deve ser levada adiante pela SEDUC no sentido de entender e considerar efetivamente a complexidade

apresentada pela rede de CEJA. Mais do que taxar essas escolas como dispendiosas, improdutivas, a Secretaria deveria oportunizar condições de dirimir possíveis distorções entre os Centros, ao mesmo tempo em que fosse potencializada a capacidade de atendimento aos educandos em cada escola, aumentando na mesma medida seus níveis de certificações, sem deixar de primar pela qualidade da Educação de Jovens e Adultos.

É neste sentido que a última seção deste capítulo se concentra. Até aqui cumpro o objetivo de analisar as condições de funcionamento desses Centros, tanto em um contexto mais geral quanto em suas particularidades cotidianas e, nesse espaço, a ação de resistência e luta do coletivo dos professores dos CEJA na defesa da EJA. Agora, apresento o produto teórico e sistematizado dessa luta, representado por uma pauta de reivindicações e intervenções oriunda dos documentos produzidos até aqui e nos diversos momentos de reuniões com a SEDUC.

7.3 A pedagogia de guerrilha: uma ação propositiva em constante construção

“O CEJA é um sistema visionário sofisticado humano, que poucos podem entender devido à sua história travada, tão bem coreografada pelo antiquado ensino regular dos quais muitos nunca conseguem se adaptar e ficam no prejuízo em nome de uma sociedade insensível. Que o ensino regular perdure, e que o ensino de módulos neles se costure.”

(Aluna do CEJA Neudson Braga, 2013)

Esse pequeno texto em epígrafe foi escrito por uma aluna da disciplina de filosofia de um dos CEJA de Fortaleza. Sua produção foi um presente motivado pelo zelo e o compromisso com a Educação de uma professora membro do coletivo pesquisado que o divulgou. Citado em 2016 em um dos documentos escritos pelo grupo, capta a essência do que há de mais importante na EJA e na oferta da Educação básica nesses Centros. Trazê-lo para esta tese é reconhecer a importância do educando que neles se encontram, convivem, sonham e exercem o direito a Educação. É também um presente as duas, professora e educanda, que de maneira tão simples, conseguiram dizer o que estou tentando, como “artesão”, construir em mais de duzentas páginas.

Um dos legados mais importantes, além do histórico de luta do coletivo de professores dos CEJA, diz respeito à sua produção teórica construída coletivamente. Trata-se da sistematização de um conjunto de documentos, iniciado desde o primeiro movimento em defesa desses Centros. Primar pelo registro escrito destas ações significou não perder a

memória do que foi realizado por quase uma década, ao mesmo tempo em que significou apresentar para a Secretaria de Educação, proposições docentes política e pedagogicamente engajadas, cujos argumentos estiveram calcados em referenciais legais e teóricos da Educação, sobretudo, os específicos da EJA. A importância desse processo está enraizada em cada um dos seus membros e pode ser percebida nas palavras de uma professora que dele faz parte, quando falou que

[...] a gente de fato inaugurou um protagonismo político quando redimensionou a luta para além daquela que já acontecia em muitos CEJA, envolvendo, inclusive, aqueles que estavam adormecidos. Muitas vezes eram CEJA recentes, e a gente conseguiu trazê-los para esse tempo de discussão e, portanto, de debate. Esse grupo representa um ato de coragem quando não se calou aos ataques, mais fortemente marcados pela Portaria 1169. [...] Representa, também, a criação de um espaço para além da luta, um espaço de produção intelectual, [...]. Os documentos são uma produção de memória da história de cada Centro, que, a partir de então, concentramos em um documento único, onde nós podemos resumir, vamos dizer assim, o rosto dos CEJA. (GRUPO FOCAL, P5, 23/04/18)

Esses documentos foram construídos sobre uma base reivindicatória, muitas vezes repetitiva, assim como ocorre nas lutas que se contrapõem à histórica negação do direito à Educação escolar do Jovem e do Adulto. O material que compõe este arcabouço documental é uma das bases desta pesquisa e possui uma trajetória circular, reeditando argumentos e lutas em defesa desses Centros.

Desta forma, apresento sob a forma de categorias e suas respectivas subdivisões, os elementos centrais desses textos que, em seus múltiplos sentidos, se interconectam e exprimem os princípios basilares de luta do coletivo pesquisado, que acredita radicalmente que os CEJA são espaços privilegiados na forma e no conteúdo da Educação que ofertam, e, como tais, devem ter suas dinâmicas de trabalho norteadas por uma maior clareza pedagógica, operacional, de valorização e autonomia do trabalho docente. Essas categorias resgatam, portanto, as tensões e contradições acerca do que deve ser a Educação desenvolvida nesses Centros, entre aquilo que esperam os professores e o que se efetiva no campo do concreto.

7.3.1 Categorias estruturantes

Libâneo (2011), ao falar das práticas educativas, afirmou que estas são diversas e estão para além da escola. Toda Educação corresponde, necessariamente, a uma

pedagogia, que, no âmbito da escola, assume características únicas ao mesmo tempo em que necessita contemplar a diversidade. Para o autor, aqueles que lidam com práticas educativas com saberes e diferentes modos de ação na escola, são, na origem, pedagogos. Essas características assumem relevância ímpar na EJA, pois ela é necessariamente um campo pedagógico de acolhimento da diversidade, seja de gênero, raça, credo, condição social, psicológica ou cognitiva.

A escola, como espaço privilegiado da ação educativa, não pode prescindir das orientações que o campo científico pedagógico oferece. Assim, não se pode pensar uma modalidade de ensino sem refletir, antecipadamente, as múltiplas possibilidades que o campo do conhecimento pedagógico fornece às escolas e aos seus atores, no sentido de encontrar os melhores caminhos de reflexão e condução no educacional escolar.

Mais do que resultados, a Educação de Jovens e Adultos nos CEJA exige de seus atores uma práxis reflexiva. Por esse entendimento, a linha de argumentação do grupo acerca dos problemas enfrentados por esses CEJA, após quase dez anos de existência, advoga sobre a ausência de princípios pedagógicos capazes de unificarem aquilo que é necessário para um melhor funcionamento no que concerne à rede de Centros de Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que permitam que as particularidades inerentes a cada uma das trinta e duas escolas tenham vida própria, resguardando a integridade das culturas e práticas que são únicas em cada uma delas. Assim, analiso o primeiro conjunto de categorias que constituem a base de argumentação do coletivo pesquisado, na defesa da Educação de Jovens e Adultos nos CEJA.

a) Matriz curricular

Esta categoria consiste em uma lacuna fulcral para as atividades em nível pedagógico desenvolvidas nos CEJA. Isso porque ela é a responsável pela produção de uma série de efeitos negativos para a oferta educacional dessas escolas, uma vez que não há uma matriz curricular resultante de uma reflexão conjunta entre SEDUC, gestores escolares, professores e educandos dos CEJA, concebida e construída para a EJA semipresencial.

Essa ausência faz com que as práticas docentes ocorram muito mais pelo ativismo e pela experiência de cada professor do que pela orientação de uma proposta curricular norteadora dessas práticas. Essa falha pode ser explicada, dentre muitos

aspectos, por dois fatores principais: primeiro, a SEDUC tem transferido para as escolas quase que integralmente a condução dos processos pedagógicos que nelas se desenvolvem, não no intuito de primar por sua autonomia, mas porque ela tem se retirado, sistematicamente, dessa responsabilidade.

Esse hiato não é recente e tem produzido problemas relevantes para o dia a dia escolar, entre eles podemos apontar o condicionamento das orientações e avaliações realizadas com os educandos pautadas de forma restritiva a estática lista de assuntos dispostas pelos livros didáticos. Por outro lado, é importante apontarmos a parcela de responsabilidade dos professores nesse processo ao endossar, ainda que sob protestos nos corredores das escolas e em reunião pedagógicas, o cumprimento de suas respectivas cargas horárias, isentando-se de exercer a obrigação, e o direito, individual e coletivo, de exigir que se construa uma matriz curricular harmonizada com as necessidades dos discentes dos CEJA.

Como afirmou Barcelos (2012), em qualquer modalidade, não se pode pautar o ensino segundo visões exclusivistas. Pelo contrário, quanto mais aberta e diversa ela for, mais possibilitará aos agentes do processo educativo tratarem em simultaneidade de questões como afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, além de acessar os valores sociais e ecológicos do mundo em que se vive. Essas questões devem estar de maneira intencional ligadas à construção e à execução de propostas curriculares capazes de ultrapassarem o sentido utilitarista da formação escolar do Jovem e do Adulto, muitas vezes direcionada para uma certificação de caráter mecânico. Como afirmou o autor, a

[...] educação para ser educação, precisa estar envolvida com o desejo de instituição de pessoas que não só busquem um posto de trabalho, mas, que, estejam buscando, também, a realização de seus desejos e mesmo de seus sonhos. (BARCELOS, 2012, p. 3)

É preciso, portanto, trazer para o contexto educacional da EJA, a imprescindibilidade da importância e da amplitude que o currículo desempenha no trabalho educacional escolar para todos os agentes educativos. Apartar-se disso é favorecer a continuidade de uma Educação que se pauta no ultrapassado mito da igualdade de oportunidades, sendo a escola o veículo capaz de fazer com que todos atinjam suas ambições de vida segundo seus próprios potenciais.

O distanciamento entre o que o educando busca e aquilo que é ofertado pela educação escolar perpassa por uma rotina repetitiva, pela mecanização laboral, sobretudo docente. Repete-se, desta forma, aquilo que nos mandam fazer, sem que sejamos capazes de refletirmos em muitas oportunidades sobre nossas próprias ações, o que resulta em uma escolarização seletiva, produtora de um contínuo e expressivo número de Jovens e Adultos com sérios comprometimentos em sua formação básica, mesmo tendo passado por diversos problemas no passado como repetências, abandonos e múltiplas interdições em suas vidas na escola.

Amparado na esteira desse processo, e, por consequência, em uma consciência clara sobre a questão trazida nos parágrafos anteriores desta seção do texto, o coletivo de professores dos CEJA tem buscado discutir com as comunidades escolares dos mais diversos Centros, sobre o papel que o currículo deve ter como componente estratégico na qualidade da Educação ofertada nessas escolas e o consequente tipo de homem e mulher que nelas estão sendo formados.

A luta coletiva deste grupo de professores tem fomentado o debate sobre as relações de poder, as concepções ideológicas e os seus reflexos nas concepções de mundo, que, em última instância, são os fatores e elementos que devem ser pensados no momento de definir o currículo escolar e, por conseguinte, o modo de fazer Educação. É preciso, assim, que haja a compreensão de cada agente educativo de que o currículo deve ser visto segundo sua

[...] perspectiva dialética, qual seja, um configurador de práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo que funcione como articulador e inovador dessas práticas, ou seja, um currículo deve ser encarado como um projeto cultural, bem como converter-se em cultura real, a ser incorporada no objeto de conhecimento de que se trata[...]. (FRANCO, 2011, p. 101).

Desta forma e entendendo a relevância da multidimensionalidade do currículo para a escolarização do Jovem e do Adulto, o coletivo pesquisado coaduna-se com o que propuseram Lopes e Macedo (2011) acerca das responsabilidades da escola como parte integrante das possíveis soluções aos problemas enfrentados pelos educandos dos CEJA, impostos pelas transformações econômicas e sociais. Isso torna imperativo que as experiências vividas no âmbito escolar sejam capazes de proporcionar uma maior diversidade de experiências para que as mais variadas aprendizagens ocorram. Entretanto,

o que pode ser considerado útil e como prioridades podem ser definidas neste sentido no campo curricular?

Apple (2002) aprofunda a reflexão sobre a intrínseca relação entre Educação e poder e que se reflete de maneira explícita no processo de organização e funcionamento das escolas. A produção do conhecimento na, e pela escola, ocorre por meio de uma educação utilitarista, que se põe permanentemente a serviço da consolidação das relações de dominação e da manutenção de problemas que nos impede, como sociedade, de debelarmos de vez aquilo que produz e torna permanente uma Educação de Jovens e Adultos que se pauta sempre por um sentimento de falta, de incompletude.

A proposta curricular que deve ser posta em prática por estes Centros necessitaria se investir de uma visão crítica acerca dos mais variados contextos que cada um deles está inserido, que seja adaptável e capaz de proporcionar ao educando variados meios teóricos e metodológicos para acessarem a cultura como um todo, o conhecimento historicamente produzido, as crenças, os valores, as artes e a filosofia. O coletivo de professores pesquisado tem insistido para que os CEJA pautem suas ações educativas em um currículo com essa proposta, uma vez que tem refutado com veemência a priorização da cognição e o cumprimento protocolar do que habitualmente se convencionou chamar de aula, ainda que no formato semipresencial.

Os problemas relativos a essa questão se tornam ainda mais graves se for levado em consideração o conjunto de mudanças impostas ao currículo escolar pelo Governo Federal, com a implantação da nova BNCC, cujas transformações para os CEJA consistem, ainda, em uma grande incógnita, como pode ser visto deste coletivo em seu último documento:

Nossos discentes não podem prescindir de conhecimentos que lhes propiciem uma fundamentação teórica e uma base curricular que os possibilitem a apropriação do conhecimento historicamente elaborado para suas formações no ensino fundamental e médio e de continuar seus estudos em outros níveis de formação. Desta forma, dada as incertezas do que virá com relação à definição curricular e de conteúdos, oriunda das proposições desta reformulação, é de suma importância que a SEDUC proporcione, no menor espaço de tempo possível, uma discussão em sua rede de CEJA para tratar dos impactos e mudanças oriundos da reforma curricular nacional.

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade da construção coletiva de uma Matriz Curricular, considerando as Diretrizes Curriculares para a EJA e a Base Nacional Comum Curricular, ora em debate, que contemple as especificidades da EJA semipresencial desenvolvida nos CEJA, com vistas a nortear seu sistema e instrumentais avaliativos, que deverão ter, preferencialmente, um direcionamento metodológico e epistemológico único, mas que seja aberto para

as contribuições e necessidades de caráter mais particular de cada Centro. (COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA – D 10, 2017, p. 20)

Até o presente momento, março de 2019, mais de um ano após a apresentação do documento citado, a SEDUC não convocou os professores para discutirem caminhos para a construção de um currículo para os CEJA. Este fato se torna ainda mais relevante dada a premente necessidade das redes de ensino se posicionarem e definirem como será a implantação da nova BNCC em todas as suas modalidades de ensino.

Na contramão deste processo está o movimento realizado pela rede pública estadual cearense, tem já está trabalhando para uma redefinição curricular para a educação infantil e o ensino fundamental. Uma reunião realizada na Secretaria da Educação contou com participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Fórum Estadual de Educação – FEE, Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF, além da UFC, IFCE, UECE e da própria SEDUC. Na oportunidade, nenhum representante da EJA esteve à mesa, tampouco a Secretaria da Educação partilhou os resultados iniciais desse processo com as escolas estaduais de EJA. Assim, mais uma vez, uma discussão de tamanha importância prescindiu da participação de representantes da EJA e, por extensão, dos CEJA. Seus professores temem que a discussão que se faz sobre o currículo passe ao largo das reivindicações e contribuições teóricas continuamente apresentadas pelo coletivo pesquisado, à revelia do posicionamento dos professores destes Centros.

Desta forma, consciente de que a matriz curricular possui uma profícua conexão com os demais elementos pedagógicos escolares, é que encerro esta seção abrindo uma nova frente de discussão. Esta tratará da interlocução que se estabelece ente o currículo, a definição e a utilização do livro didático e o processo de avaliação educacional desenvolvido nos Centros em questão. É de fundamental importância que as discussões sobre o currículo ocorram por meio de uma dinâmica que acompanhe o cotidiano dos CEJA, ocorrendo desde a Secretaria da Educação até o mais distante Centro interiorano, uma vez que seus efeitos possuem desdobramentos decisivos nos demais aspectos pedagógicos escolares, exigindo da comunidade escolar o entendimento da interdependência que esses elementos possuem, conforme pode ser observado a seguir.

b) Livro didático

Antes de prosseguir com o texto, há uma necessidade de explicar ao leitor porque o livro didático configurou nesta tese como uma categoria de análise. O processo de escolha e aquisição de diferentes coleções de material modular ou livros didáticos e sua utilização nos CEJA não consiste em um fenômeno de compreensão simples. Isso porque, pela ausência de uma matriz curricular em conformidade com o que foi discutido anteriormente, não existe uma conexão entre aquilo que é proposto pelos livros e as necessidades educacionais apresentadas pelos Jovens e Adultos.

O livro didático tem sido um recurso central na educação formal, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Nesta modalidade, a sua utilização, via de regra, tem sido frequentemente é questionada devido à desconexão entre os conteúdos propostos e as realidades de vida dos educandos. Os livros didáticos são recursos estruturantes no processo educativo. Na EJA, seu objetivo é fornecer uma base de conhecimentos que ajude os educandos a superarem problemas educacionais frutos das interdições pelas quais os estudantes passam, e alcançar possibilidades de crescimento diversos, tanto em âmbito pessoa quanto profissional. Em teoria, o livro didático deve ofertar uma gama variada de conteúdos fundamentais, de maneira organizada e sistemática, no intuito maior de garantir que todos os aspectos do currículo sejam abordados.

A ausência de uma matriz curricular condizente com a complexidade de vida apresentada pelos educandos da EJA, aliada a escolha de livros didáticos apartados daquilo que os professores reivindicam e os estudantes necessitam, contribui para que o ensino e a aprendizagem ocorram por meio de um fazer pragmático. Este parâmetro só é quebrado por ações individuais ou, em alguns casos, coletivas de professores e gestores que, por meio de esforços pessoais, conseguem promover mudanças que oportunizam uma Educação de caráter mais crítico, oportunizando espaços e momentos pedagógicos que promovam estudos coletivos, pesquisas, oficinas, dentre outros recursos.

Os materiais didáticos utilizados nesses Centros apresentam um elevado nível de esvaziamento em seus conteúdos, os quais não apresentam, com a devida clareza ao longo dos anos, quais os princípios pedagógicos que estão assentados, nem os referenciais que os fundamentam. Não estou me reportando apenas a coleção que neste exato momento, 2019, está sendo utilizada nestas escolas, mas aos materiais que foram utilizados nos últimos vinte anos. Como professor de CEJA desde o ano de 2001, tenho participado

ativamente de reuniões com outros professores e representantes da SEDUC para proceder com a escolha de coleções de módulos ou livros didáticos para serem utilizados por estes Centros. Todavia, esta é uma ação tem se mostrando ineficaz no sentido de munir com qualidade essas escolas de um material didático capaz de atender aos pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos para a EJA, em consonância com o novo sistema de referências legais instituídos para esta modalidade.

Durante anos, os CEJA utilizaram material modular produzidos na década de 1970 pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB³⁰, perdurando seu uso em muitos Centros até o ano de 2014. Antes de serem substituídos e descartados, eles foram atualizados em uma nova coleção que levou o nome de Piracema. Entretanto, algumas disciplinas, como no caso de geografia, os professores consideraram a atualização inadequada e muitas unidades escolares continuaram a utilizar os módulos antigos, apesar de ultrapassados e já inadequados. A decisão dos professores desta área foi reforçada pelo anúncio do poder público em adquirir novos materiais didáticos que atendessem efetivamente à modalidade de EJA no ensino semipresencial.

Porém, antes de 2014, outras coleções foram adquiridas pela rede estadual de ensino. Com a promessa de utilização de um material específico para a EJA, diferentes coleções modulares foram compradas. Todas se mostraram não apenas incompletas em relação aos conteúdos disciplinares a serem trabalhados, mas, também, detentoras de erros grosseiros. Devido a esses problemas, muitas dessas coleções sequer chegaram a ser utilizados pelos CEJA, cujos módulos foram para o lixo sem que nenhum processo administrativo fosse aberto para dar conta do recurso público empregado em suas aquisições. Por outro lado, a gestão central destes Centros não fez qualquer menção sobre estes casos e as escolas continuaram a utilizar por muitos anos o material editado nos anos de 1970.

Com o propósito de ilustrar a dificuldade enfrentada por estas escolas no que diz respeito as ações que envolvem o livro didático, trago um caso marcante em minha trajetória docente nestes centros. Foi enviado aos Centros de Fortaleza a solicitação para que um grupo de professores de várias disciplinas fossem convocados para participarem de uma reunião em um dos Centros de Fortaleza, no intuito de construir um banco de itens para comporem as avaliações educacionais utilizadas nessas escolas.

³⁰ Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB. Disponível em: < <https://ceteb.com.br/centro-de-ensino-tecnologico-de-brasilia-ceteb.php>>. Acesso em 11 de junho de 2018.

A intenção da Secretaria era que fossem produzidos itens para que, por meio de um sistema randômico, as provas utilizadas nas avaliações cotidianas dos educandos pudessem ser confeccionadas aleatoriamente, evitando desta forma repetições e, principalmente fraudes. Esse encontro foi executado segundo a recorrente dinâmica de trabalho empregada pela SEDUC com os professores, levando-os a se integrarem às atividades por ela proposta apenas na fase de execução. Esse, na verdade, consiste em mais um ponto de contestação do coletivo de professores dos CEJA, uma vez que, com notória repetição, o grupo solicita participação ativa e constante no processo de concepção dos mais variados processos que regem a vida da EJA semipresencial.

Naquela ocasião, os professores de geografia haviam informado às direções escolares que os livros recentemente adquiridos pela Secretaria traziam erros graves, fato este que não foi informado aos responsáveis na SEDUC. O equívoco científico mais significativo e que neste momento serve como ilustração, foi a caracterização do sistema climático do Deserto do Saara como temperado, algo inimaginável do ponto de vista da climatologia atual. Entretanto, muitos outros foram observados no material em questão, inclusive, em outras áreas do conhecimento disciplinar.

Mesmo após a indicação dos erros, a sistematização dos itens foi realizada e, na oportunidade, o supervisor responsável pelos trabalhos foi alertado sobre os equívocos severos encontrados no material. De forma contrária ao que esperava os professores, a ordem foi para que os presentes procedessem com a elaboração dos itens. Foi então que os docentes da disciplina de geografia, acompanhados pelos professores de história, uma vez que relataram problemas similares, tomaram a decisão de não realizarem a atividade. Em seu lugar, decidiram escrever uma carta à gestão dos CEJA na SEDUC explicando os motivos pelos quais a atividade não seria concluída e solicitando providência no sentido da reparação do erro informado, ou mesmo, a imediata substituição do material.

O objetivo de narrar este fato no contexto desta pesquisa é demonstrar um fragmento dos problemas enfrentados pelos professores dos Centros, naquilo que concerne à definição dos seus materiais didáticos. Os membros do coletivo pesquisado estão atentos aos atropelos e equívocos que há anos envolvem essa situação, muitos deles, tendo participado de discussões para escolha dos materiais didáticos. A tônica das reivindicações dos professores tem sido única ao solicitar que a Secretaria busque adquirir um material capaz de atender às especificidades que este segmento educacional apresenta quanto a sua constituição histórica, à condição social da maioria dos seus educandos, aos seus objetivos

ao retornarem à escola e aos processos cognitivos e afetivos que envolvem o ensino e a aprendizagem do Jovem e do Adulto.

Há, portanto, um consenso entre os membros do grupo, extensivo a muitos outros professores desses Centros, de que os livros ou módulos didáticos utilizados nestas escolas não cumprem a função reparadora da EJA, preconizada pelo parecer CNE/CEB nº 11/2000. Ofertá-la, nesta perspectiva, vai muito além de disponibilizar vagas nos diferentes sistemas de ensino e depositar os educandos em unidades escolares, sem que lhes sejam dadas condições de construir, por meio da escolarização, sua autonomia.

É preciso ir além, contribuindo para que haja uma diminuição das deficiências que se apresentam com relação à leitura e à interpretação textual, os conhecimentos matemáticos elementares, a capacidade de conexão entre os conteúdos estudados e o cotidiano de vida dos educandos, possibilitando, naquilo que compete à escolarização, buscar melhores (re)colocações no mercado de trabalho, conquistar uma vaga no ensino superior, melhorar sua profissionalização em cursos técnicos ou ainda, concluir sua Educação básica após anos de distanciamento da escola como uma realização pessoal. É imprescindível que o material didático utilizado nesta modalidade de ensino atue como um elemento catalizador desse processo, facilitando ao educando acessar da melhor forma possível os conteúdos que são trabalhados nas escolas.

Devido ao alargamento na compreensão da função a ser desempenhada pelo material didático na EJA semipresencial, o coletivo de professores dos CEJA partilha do entendimento de que os educandos desses Centros têm no livro didático, senão o único, seu principal instrumento de acesso ao conhecimento sistematizado, funcionando como um elo entre eles, a escola e os professores. A baixa qualidade desses materiais tem implicado em prejuízos, como a diminuição das chances dos seus educandos continuarem seus estudos, uma vez que apresentam expressivas dificuldades ao prestarem exames como o ENEM, ou mesmo, o ENCCEJA³¹, comprometendo o percurso daqueles que intentam conquistar uma vaga no ensino superior.

Não tenho em mãos um estudo sobre os níveis de aprovação dos educandos dos CEJA nos últimos anos no ENEM ou em instituições que promovem seus próprios vestibulares. Aliás, nem mesmo a própria SEDUC o tem, ou, se o realizou, não foi divulgado para os profissionais destas escolas. Apesar de não ser a intenção desse trabalho reduzir os problemas que envolvem o livro didático à baixa aprovação de seus educandos

³¹ ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

no ENEM, pois, empiricamente os professores sabem que são poucas as conquistas de vagas no ensino superior pelo Jovem e o Adulto egresso desses Centros, esse é um dos termômetros que pode ser levado em consideração para expressar a baixa qualidade do livro didático utilizado pelos educandos dos CEJA.

Retomando a questão da escolha do livro didático nos CEJA, o fato de maior repercussão sobre este assunto ocorreu no ano de 2015, quando o Estado do Ceará aderiu ao Plano Nacional do Livro – PNLD EJA. A administração pública viu neste Plano a oportunidade de economizar financeiramente com a compra de novos materiais didáticos. Novamente, a escolha dos livros se deu sem levar em consideração o arbítrio dos profissionais que iriam utilizá-los diariamente em sala de aula, os professores. A Secretaria convocou uma representação aleatória deles, além de alguns coordenadores pedagógicos, para serem apresentados à Coleção Viver, Aprender³², elaborada pela Ação Educativa³³ e publicada pela Global Editora³⁴.

Na oportunidade, foram anunciados os novos materiais didáticos que seriam utilizados pelo Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. Além da repetição do processo de escolha do material, um ponto importante deve ser destacado, o qual tem conexão com as discussões realizadas sobre a matriz curricular; o novo livro continuaria a ser o elemento a determinar o que professores e educandos deveriam trabalhar em sala de aula. Apesar do livro ter sido escrito para a EJA presencial, esse não é o problema definidor de sua qualidade, mas o fato dele incorrer em uma expressiva supressão de conteúdos, além de não se basear nas matrizes de referência tanto do ENEM quanto do ENCCEJA. Além desses problemas, os novos livros trazem uma estática e repetitiva superposição de assuntos que são distribuídos em quatro volumes que reúnem as disciplinas por áreas do conhecimento.

O coletivo de professores dos CEJA se colocou inteiramente contrário aos procedimentos realizados pela Secretaria no processo de escolha da nova coleção de livros didáticos, ao mesmo tempo que solicitou uma reunião com a CODEA, no intuito principal de dissuadir o poder público da utilização da Coleção Viver, Aprender. A seguir apresento os aspectos motivadores desse posicionamento:

³² Ação Educativa. Coleção Viver e Aprender. Disponível em: < <http://www.viveraprender.org.br/>>. Acesso em 11 de junho de 2018.

³³ Ação Educativa. Disponível em: < <http://acaoeducativa.org.br/>>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

³⁴ Global Editora. Disponível em: < <http://globoeditora.com.br/>>. Acesso em 11 de junho de 2018.

Após longo período de espera acerca da escolha do Livro Didático a ser adotado pelos CEJA, os professores receberam de forma positiva a possibilidade de um material didático específico; no que se refere à Coleção Viver, Aprender, como primeira observação, registrou-se a qualidade de ser um material voltado para a EJA e contemplar as disciplinas de Filosofia e de Sociologia.

A partir daí, aguardávamos, como anunciado em nossos planejamentos pedagógicos coletivos, o cumprimento do calendário que visava à realização de um Seminário Estadual, em janeiro, com o intuito de debater o novo livro didático.

De nossa parte, realizamos com zelo e responsabilidade o estudo do material e sua adequação aos alunos dos CEJA. Realizado estudo por disciplina, por Área de Conhecimento e entre os CEJA, reunimos considerações e aguardávamos o retorno desta Secretaria para o diálogo mais amplo acerca das nossas reflexões.

No entanto, sem cumprir o calendário proposto, os professores (as) receberam de outro modo, a determinação da SEDUC de “cumpra-se”, cabendo aos docentes apenas a leitura mecânica e distribuição dos conteúdos correspondentes a cada unidade de estudo. Sentimo-nos, nesses termos, vilipendiados quanto a autonomia do trabalho docente que o conceito de gestão democrática exige. [...]

Para nós, professores dos CEJA, autonomia não significa disputa ideológica com esta Secretaria. Compreendemos que entre a gestão escolar e a gestão da sala de aula demarcam-se espaços de atuação profissional que precisam ser respeitados de forma incondicional. Esses espaços são demarcados pela natureza do trabalho do gestor escolar e a natureza do trabalho do professor. Nesse sentido, o conceito de autonomia que reivindicamos, diz respeito às dimensões ontológicas e epistemológicas próprias do trabalho docente.

Causou-nos espanto a determinação emanada desta Secretaria que estava alicerçada numa justificativa que não encontra amparo nos dados da realidade, qual seja, de que teria havido “um amplo processo de consulta e participação dos CEJA, para utilização do novo material didático do ensino médio”.

Tal atitude ignorou todo e qualquer paradigma, como o supracitado, que entende a natureza do trabalho docente em que o reconhecimento às suas proposições constitui elemento imprescindível para repensarmos nossa prática buscando, em nosso caso, superar os obstáculos que impedem o aprimoramento da educação de jovens e adultos em nosso Estado.

Após estudo exclusivo dos professores verificou-se um pensamento majoritário de rejeição à referida coleção, de forma especial para o Ensino Médio. A rejeição se dava, especialmente, devido a severa redução dos conteúdos disciplinares o que, objetivamente, constituiria um retrocesso à proposta curricular para EJA e às características dos alunos desses Centros de ensino. [...]. (COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA – D 03, 2015, p. 5-6).

Os professores não se reconheceram como parte integrante do processo de escolha do mais um material didático em questão, processo este que mais uma vez tinha anulado a autonomia docente em detrimento de interesses administrativos e financeiros, não pedagógicos. Decorrente dessa escolha, foram registrados muitos embates em cada unidade escolar, uma vez que um considerável número de gestores seguiu de forma integral as determinações da Secretaria, utilizando de forma imediata a nova coleção.

Como não houve concordância quanto à utilização do novo material didático, o coletivo de professores dos CEJA solicitou outra reunião com a SEDUC/CODEA. Esta foi então realizada no auditório da Escola de Gestores do Estado do Ceará e contou com a participação de membros do coletivo, de uma representação dos diretores de Centros e

representantes daquela Coordenadoria. Os professores foram para este evento para abrir um novo espaço de diálogo acerca da qualidade do material, propondo uma discussão mais ampla sobre a possibilidade da utilização de outros materiais para que não houvesse prejuízos maiores aos educandos. Foi nesta ocasião que a Secretaria comunicou oficialmente que o novo material seria adotado de forma única e imediata e que todo e qualquer material antigo de posse das escolas seriam recolhidos.

Insatisfeitos com a condução do processo, os professores solicitaram do Estado, como membro da federação aderente ao PNLD-EJA, a possibilidade de uma reunião com os responsáveis no MEC pela escolha dos livros em questão. A intenção do grupo, desta feita, seria de insistir no debate, externando suas impressões, reclamações e solicitações junto àquele órgão. Mas, não foi isso que ocorreu. Os professores foram comunicados pelos gestores da CODEA que haveria um encontro com uma comissão da Ação Educativa, instituição autora e responsável pela divulgação do material. O local escolhido para o evento foi o Centro de Treinamento do Estado do Ceará Professor Antônio de Albuquerque Sousa Filho. Na ocasião, como metodologia para participação no encontro, foi convocado um professor de cada disciplina dos nove Centros de Fortaleza, para que, reunidos por áreas do conhecimento, pudessem dialogar com os representantes da Ação Educativa. Os professores dos CEJA localizados nos municípios do interior do Estado não foram convidados, pois não havia tempo hábil nem condições financeiras para custear seus deslocamentos até o local de realização do evento.

Entretanto, a reunião não fora convocada no intuito de promover uma partilha de impressões, experiências e divergências sobre os livros. Os professores foram reunidos para aprender técnicas que deveriam ser utilizadas no trabalho com a nova coleção. Nas áreas do conhecimento como ciências da natureza, matemática e linguagens e códigos, o processo foi mais de escuta do que de demarcação de uma posição contrária ao uso dos livros. Entretanto, na área de ciências humanas os professores de geografia, filosófica, história e sociologia divergiram de forma contundente com a debatedora acerca da metodologia de trabalho e, principalmente, seus resultados, pois desviaria por completo o propósito da reunião que, na visão dos professores, deveria ter um outro objetivo.

O resultado dessa experiência pode ser classificado como muito negativo. Os professores esperavam ser ouvidos pela equipe visitante, não para aprender com quem veio ensinar àqueles que “não sabiam” lidar com o livro. Havia o entendimento coletivo que seria muito importante para a equipe visitante ouvir aquilo que os professores tinham

discutido, para que possíveis contribuições pudessem ser levadas em consideração futuramente na escrita de uma nova edição do material. Os professores, naquele momento, não colocaram em suspeição a capacidade e a legitimidade da Ação Educativa em propor um material didático para a EJA. Para eles, era compreensível que a primeira versão de um material com esse propósito apresentasse problemas, pois ao novo sempre estarão destinados a incerteza e a busca pelo acerto.

Não houve oportunidade para que as divergências fossem vistas como degraus e não como obstáculos. A falta de condições para que os professores pudessem contribuir com suas observações, transformou a oportunidade de debate em uma experiência constrangedora e desgastante para todos. Reputo esse resultado à condução do processo pela CODEA, que, mais interessada em defender suas convicções como forma de justificativa da imposição do material em questão, não levou em consideração o criterioso trabalho de análise realizado pelos professores dos CEJA sobre a coleção em questão.

A título de exemplo, para que o leitor tenha mais clareza dos problemas gerados pela nova coleção didática, na área das ciências humanas o educando pode concluir todo o ensino médio em filosofia ou sociologia estudando e prestando avaliações em apenas quatro capítulos em cada disciplina. Como professor de CEJA e membro do coletivo pesquisado, analisei de forma individual o material da disciplina de geografia, compartilhando minhas impressões com outros colegas da área, corroborando com a reunião de experiências e conclusões que contribuiriam para a escrita do documento apresentado pelo coletivo de professores a SEDUC.

Por ser professor da disciplina de geografia em dois CEJA há mais de dezesseis anos e por estar pesquisando o coletivo de professores, objeto desta tese, tive o cuidado de sistematizar com maior aprofundamento a análise do material de geografia. O resultado deste trabalho foi publicado em um livro escrito pelos participantes da disciplina de Educação Brasileira, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (AQUINO, ANDRADE e CRUZ, 2015). A intenção foi discutir o processo de escolha dos livros didáticos, apresentando os possíveis prejuízos causados aos educandos decorrentes da supressão de conteúdos, tão essenciais à formação do discente do ensino médio em geografia, estabelecendo uma relação entre esse processo e as possíveis deficiências que os educandos dos CEJA podem apresentar ao prestarem exames como o ENEM ou o ENCCEJA.

O debate travado sobre a imposição dessa coleção não foi uma simples ação de objeção por parte dos professores. A clareza do papel social desempenhado pelos CEJA encerra no campo teórico e metodológico dessa modalidade a certeza de que não se pode escolher um material didático para um segmento educacional tão premente de atenção, baseando-se apenas em critérios financeiros. É preciso reconhecer que em um processo como este, a ação reivindicatória docente deve ser levada em consideração, pois o trabalho desses profissionais é realizado segundo

[...] uma lógica didática, isto é, uma lógica no processo de ensino-aprendizagem, que deve ser identificada e respeitada na transposição do plano normativo para o plano real. Ressaltamos aos gestores educacionais que o currículo como projeto interativo entre várias dimensões do sistema escolar, nos adverte Pacheco (2005), precisa manter a unidade respeitando os limites decisórios. Nesse ponto, tem-se que afirmar o papel crucial dos professores em analisar e problematizar os três níveis do desenvolvimento curricular para estruturar sua prática. Sem esse posicionamento, não existe professor reflexivo, não existe epistemologia da prática; e sua didática estará fadada a uma didática instrumental, quase infértil para uma proposta de educação que se supõe libertadora e esperançosa. Nenhuma escolha é totalmente inocente. Não estamos escolhendo apenas um novo livro, lembremos. Com ele, vem implícita ou explicitamente toda sequência didática: conteúdos, objetivos, estratégias metodológicas e avaliação. (LIBÂNEO, 1994).

Ainda que tenhamos muito clara a ideia de que o livro didático não é sinônimo de currículo (SPERB, 1976), não podemos ignorar que no contexto da educação básica este ainda continua como principal mediador curricular como afirma o próprio guia de análise do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No caso do ensino semipresencial, regime modular, como encontramos nos CEJA, essa situação toma proporção ainda maior. Isso porque o módulo quase sempre é material essencial da consulta dos alunos, até mesmo porque as avaliações estão vinculadas ao seu conteúdo. (COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA – D 03, 2015, p. 11-13)

Após um período de turbulência e muito desgaste, prevaleceu o uso da força e o mais completo silêncio sobre as reivindicações dos professores quanto à adoção da coleção Vier, Aprender. Esta continua a ser o material didático utilizado nos CEJA, sem perspectiva alguma de mudanças ou atualizações de sua primeira edição, sobretudo, após a crise que o país atravessa desde 2016. Esse quadro se torna ainda mais incerto pois não está claro, até o momento, qual será a situação da EJA no contexto da Educação brasileira e o papel que o material didático em uso assumirá no processo de estruturação do novo Ensino Médio a partir da adoção da BNCC e a reforma do ensino médio.

No final do processo de discussão com a SEDUC em 2017, cogitou-se no âmbito da Secretaria a possibilidade de escrita de um novo material didático pelos professores da rede desses Centros. Entretanto, apesar de tentadora, essa é uma nova

proposta que também necessita de uma ampla discussão para que possa ser amadurecida e, se for o caso, transpor o campo das ideias para a prática por meio de um movimento democrático, discutido por todos os Centros, além é claro, de ser um trabalho levado adiante com condições materiais adequadas, o que atualmente não existe.

c) Avaliação educacional escolar

Os processos avaliativos educacionais realizados nos CEJA se inserem no conjunto da problemática apresentada acerca do currículo, das discussões em torno do livro didático até aqui realizadas. A concepção de EJA anunciada no início desse texto, baseada nos posicionamentos de Carvalho (2006), Costa (2014), Freire (1979), Nobre (2015) e outros, que evocam a criticidade e a reflexão como componentes centrais do ato educativo é o ponto de partida e de convergência para as discussões que o coletivo de professores dos CEJA realiza sobre o processo de avaliação educacional escolar nestas escolas.

Mais do que trabalhar conteúdos, os Jovens e Adultos que se matriculam nos CEJA devem ter a possibilidade de entender, no contexto de suas vidas, porque estão retornando à escola depois de tantos anos de abandono. Os mais jovens, que agora constituem uma parcela considerável da clientela atendida por essas escolas, devem se dar conta do motivo pelo qual não podem mais se matricular em escolas seriadas durante o dia, sendo obrigados a buscar concluir seus estudos em um CEJA, como se isso representasse um castigo, uma punição social.

Porém, na pedagogia exercitada pelo conjunto de ações empreendidas pelo coletivo de professores do CEJA, há o entendimento de que estudar nesses Centros é resgatar, para e no educando, o sentido da construção de uma educação cidadã. Mais do que retórica, os professores desse coletivo compreendem que estar em um CEJA é um privilégio, para os educandos, mas também para todos os profissionais que neles trabalham. Nesse contexto, as discussões sobre a avaliação educacional se constituem como mais uma categoria nesta pesquisa. A possibilidade de construção de uma Educação cidadã para o Jovem e o Adulto nestes Centros só é possível se, em conjunto com as demais categorias estruturantes anteriores, puder ser levada adiante por uma avaliação educacional processual, que oportunize ao educando novos momentos de aprendizagem, que funcionem não apenas como instrumentos de mensuração e parâmetros que se reduzem a uma nota.

Assim, é necessário desenvolver uma avaliação educacional no CEJA embasada em um projeto pedagógico cujo alicerce são os pressupostos teóricos da modalidade de EJA, que deverão ser postos em prática por uma matriz curricular concebida para o ensino semipresencial, pela utilização não apenas de um livro, mas de um conjunto de materiais didáticos, paradidáticos, da utilização responsável dos recursos da informática educacional e demais mediações a distância, sem utilizá-los como substitutos da ação docente.

Esses elementos, que devem interagir em simultaneidade, devem se tornar um substrato fértil para construção de uma nova cultura de avaliação educacional nestas escolas. Como não há um projeto político pedagógico específico para a semipresencialidade, funcionando como um tronco comum, plural e aberto, receptivo aos acréscimos das especificidades de caráter local existentes em cada Centro, os processos avaliativos realizados nessas escolas se constituem em instrumentos de verificação, realizados quase sempre através de provas. Exceto uma ou outra experiência inovadora que parte das proposições pessoais de um gestor ou professor no contexto específico de uma determinada escola, há um comprometimento geral da avaliação educacional com a repetição. Tomando, ainda, uma parte documento três do coletivo dos professores dos CEJA que versa sobre a escolha do livro didático, suas colocações se adequam ao contexto aqui analisado:

O pressuposto metodológico desse debate, é o **processo de referencialização**, isto é, o processo de criação ou a definição de referenciais para construção de qualquer atividade avaliativa, seja ela concernente ao desempenho escolar, à instituição escolar, ao sistema escolar ou ao material didático. Não esqueçamos que a responsabilidade política e social do ato de avaliar está implícita no juízo de valor que esta atividade tem por fim produzir. Fora de um sistema de referência, os juízos tendem a ser demasiadamente subjetivos, espontâneos e alheios à coerência teórico-prática que o campo preconiza. Em sintonia com essa advertência inicial, acatamos aqui a definição de avaliação de Lesne (1984:25): “avaliar é por em relação, de forma explícita ou implícita, um **referido** (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um **referente** (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido)”. Desse modo, afirmamos que o processo de referencialização é a condição primeira para diminuirmos a distância entre **o que se pensa**, **o que se diz** e **o que se faz**. Esse tem sido o encaminhamento que procura seguir toda escola reflexiva, isto é, a escola capaz de estruturar sua prática a partir da reflexão teórica – da problematização da prática. É insustentável nos dias atuais o modelo da imitação ou da repetição como cerne da prática docente (ALARCÃO, 1996; PIMENTA e LIMA, 2011). Explicitemos nossos referenciais. [...]

Fora desse campo, **ação-reflexão**, o que temos é reprodução, imitação, banalização de práticas escolares com consequências muitas vezes irreversíveis na vida de jovens e adultos que chegam às nossas escolas. Se o campo da ação é

substancialmente a prática, e a prática é ação institucionalizada, como nos ensinou Pimenta e Lima (2011), a reflexão é o campo das ideias, isto é, das palavras. Mas não é qualquer palavra. É a palavra refletida, como afirmou Freire (2008), que implica todo um processo de problematização desta prática. Esperamos, pois, a escola reflexiva entrar em ação. (COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA – D 03, 2017, p. 7 e 9).

Neste sentido, as experiências de vida, tanto dos professores quanto dos educandos deve ser o timão do ato educativo, muito mais do que sistemas controlados e repetitivos de ensino, oriundos de um currículo estático. Naquilo que compete aos docentes, Jardimino e Araújo (2014, p. 155), afirma ser necessário que

“[...] o professor, de qualquer nível e modalidade de ensino – inclusa a EJA –, transforme os saberes sociais em saberes para ensinar, os saberes para ensinar em saberes ensinados e os saberes ensinados construídos para ele e para o grupo, formando uma coletividade de aprendizagem.

O coletivo de professores insiste que nos CEJA a avaliação educacional deve ocorrer como uma extensão da relação entre os diversos saberes e aprendizagens que se estabelecem na parceria entre o docente e o discente. Nesta perspectiva, avaliar assume um sentido mais amplo, não devendo servir como um instrumento mecânico de aferição de notas pela aplicação de provas prestadas nas escolas. Assumir esta concepção sobre a avaliação educacional significa oportunizar ao educando dos CEJA a possibilidade de seguir adiante, para além da escolarização básica.

A ideia é que a avaliação educacional funcione como o fechamento do ciclo de aprendizagem, que pode ocorrer de diversas formas, mas que invariavelmente deva ser conduzido pela construção da autonomia discente. De caráter cíclico, esse movimento pedagógico deve estar assentado na busca pelo desenvolvimento da leitura reflexiva, permitindo ao Jovem e ao Adulto aprenderem, antes dos conteúdos, a interpretar aquilo que são convidados a estudar, tornando-os capazes de extrapolar o aspecto instrucional, tão renitente na escolarização básica.

Assim, o final deste ciclo se confundiria com o início de outro, uma vez que os resultados produzidos por um processo diferenciado de avaliação permitiriam a experiência de perceber com a devida criticidade, o que ficou aprendido e o que necessita ser novamente estudado e aprofundado. A avaliação educacional proporcionaria, então, uma significativa mudança na forma do educando enfrentar os desafios cotidianos, sejam eles

dentro ou fora da escola, com maior desenvoltura, tornando-os pessoas mais ativas e conscientes da sua condição de aprendiz e de cidadão.

Cumprido dizer que o processo de avaliação educacional que se realiza nos CEJA ainda está distante das ideias aqui defendidas. Não cabe neste momento eleger culpados ou ressaltar pontualmente o trabalho de pessoas que conseguem realizar a avaliação educacional fora dos padrões da simples mensuração de conhecimento e aferição de nota. Entretanto, o que se registra é que nenhum trabalho do ponto de vista institucional, inclusive, de formação docente, é realizado no sentido de fomentar e engajar os CEJA em um processo progressista e reflexivo de avaliação educacional, o que tem contribuído de maneira significativa para que os problemas pedagógicos apresentados por estes Centros se perpetuem, comprometendo a qualidade do ensino ofertado ao Jovem e ao Adulto.

d) Hora atividade

As três subcategorias anteriores compõem os pilares para o desenvolvimento das práticas docentes no âmbito de qualquer escola. Neste trabalho, essa análise assume especial relevância, pois, como fruto da militância ativa do coletivo de professores dos CEJA, reivindica melhoras pedagógicas para que o atendimento aos educandos desses Centros contemple as aspirações de vida trazidas pelos Jovens e Adultos, contribuindo para o cumprimento da função social imputada a essa rede de escolas.

A última subcategoria deste bloco é aquela que se destina a tratar do planejamento escolar individual e coletivo e que interfere decisivamente na concepção e na funcionalidade das subcategorias anteriores. Ela possui importância crucial na definição da gênese do trabalho que os profissionais dos CEJA desenvolvem. Trata-se do que se convencionou chamar de hora atividade, e se configura em um dos principais temas no rol de reivindicações na luta do coletivo de professores de CEJA em prol de uma melhor qualidade na Educação. Segundo o parecer CNE/CEB nº 18/2012, a hora atividade é determinada como

[...] momentos de atividade do professor, independentemente das denominações que lhes sejam dadas, estão presentes em todos os sistemas de ensino, pois o professor sempre terá em sua jornada momentos em que ministrará aulas aos estudantes, momentos em que desenvolverá trabalhos pedagógicos, que podem ser exercidos na escola ou quando trabalhar em sua própria residência, em tarefas relacionadas ao magistério

Como o fazer educacional dos CEJA é posto em prática muito mais por uma dinâmica consuetudinária, do que por uma verdadeira intersecção entre o processo de teorização pedagógica da EJA com a prática, as lacunas que decorrem dessa limitação abrem espaços para ilações equivocadas sobre o que deva ser a hora atividade. Os embates entre coletivo de professores com a SEDUC a respeito desta questão têm produzido uma série de impasses, sendo observada uma explícita divergência entre os entes sobre o significado e a abrangência no contexto escolar da hora atividade. Na concepção dos professores, o

[...] fazer pedagógico nos CEJA torna-se mais complexo dada as especificidades destes Centros e a diversidade do público que atende. E, ainda, cada CEJA se particulariza nesse processo, pois se inserem em contextos social e espacial diferentes, com problemas e necessidades próprias do lugar, da comunidade que influencia nesse fazer.

Em meio a esse dinamismo, compreende-se implícita a realização da hora atividade do professor, que é destinada ao estudo, ao planejamento e à avaliação, conforme disciplina o Art. 2º, § IV, da Lei 11.738 (Lei Nacional do Piso do Magistério), consubstanciado pelo Art. 67, inciso V da LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. [...]

Diante da fundamentação acima e nesse momento de negociação com esta Secretaria, pontuamos três momentos importantes do exercício da hora atividade. O primeiro e o segundo constituídos, respectivamente, pelo planejamento de Área e Planejamento coletivo, ambos necessitam acontecer num ambiente de relações; não são práticas pensadas isoladamente, uma vez que a escola tem expectativas a atingir, enquanto inserida num sistema. Para tanto, considera-se imprescindível a realização do planejamento coletivo e do planejamento de área nos espaços da escola ou mesmo em outros ambientes que o coletivo decidir.

O terceiro momento é o momento individual de formação docente, pelo seu caráter idiossincrático, os professores elege as leituras, pesquisas, experiências estéticas relacionadas a sua disciplina específica, mas também a temas universais que transitam transversalmente por todas as áreas de conhecimento. Consideramos que a imposição de tempo e lugar de realização desse momento no interior da escola significa submeter, desnecessariamente, os professores a um quadro penoso de desconforto e comprometimento do sucesso desse importante momento de formação teórica.

Ressaltamos, ainda, que deve ser considerada no contexto da discussão da hora atividade, a equiparação dos momentos pedagógicos dos professores de multimeios em relação aos demais docentes dos CEJA, uma vez que sua ação docente deve fazer parte do conjunto do trabalho escolar, sendo imprescindível nos momentos destinados ao planejamento e estudo. (COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA – D 10, 2017, p. 15-16).

É preciso trazer para o bojo desta discussão que a reserva de horários específicos para a realização do planejamento individual e coletivo dos professores da educação básica dentro de suas respectivas horas de trabalho sempre foi uma aspiração de classe. Essa conquista só foi concretizada com a publicação da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que estipulou o limite máximo de dois terços da jornada de trabalho docente

para interação direta com os educandos, e um terço para o desenvolvimento da hora atividade.

A questão decorrente desta garantia está na imprecisão no texto da lei e das demais legislações que tratam do assunto. Não ficou especificado como deveria ser a distribuição e o caráter das ações que devem ser desempenhadas pelo professor dentro da hora atividade. Assim, quando este é o assunto em discussão entre o coletivo dos professores dos CEJA e a SEDUC, há uma evidente distinção quanto à compreensão que deve conduzir a execução do trabalho docente fora do contexto de sala de aula. De um lado, a Secretaria prima pela permanência do professor dentro da escola, sob a supervisão do núcleo gestor, ainda que as condições existentes para a execução da hora atividade integralmente dentro da escola não sejam ideais.

Trata-se da concepção de que o professor deve estar fixado a este ambiente para fazer jus ao salário percebido ao final de um mês; por outro lado, os professores estruturam seus argumentos segundo um prisma diferenciado, advogando a ressignificação do trabalho docente, atrelando planejamento a momentos de efetiva formação e estudo. De maneira reiterada, os professores do coletivo dos CEJA recorrem as determinações emanadas pelo Parecer CNE/CEB n° 18/2012, que afirma que

[...] não basta que a lei determine a composição da jornada do professor. Para que essa mudança cumpra plenamente o papel pedagógico que dela se espera, deverá vir acompanhada de mudanças na escola, começando pela reorganização dos tempos e espaços escolares, interação entre disciplinas e outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais e pelo projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, gerido democraticamente por meio do conselho de escola. Assim, a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que o tempo fora da sala de aula para outras atividades interfere positivamente na qualidade das aulas e no desempenho do professor. (BRASIL, 2012, p. 26)

É preciso que se mude esta compreensão sobre o fazer profissional de uma categoria destinada a auxiliar Crianças, Jovens e Adultos em seus processos formativos escolares. Os professores necessitem em seu ofício de momentos de discussão partilhada, de estudos e de momentos destinados ao planejamento de suas atividades com maior flexibilidade, cujo trabalho deve estar em sintonia com o que determina a Secretaria de Educação, bem como, com a gestão de cada escola. Porém, a questão crucial desta discussão está assentada na tríade constituída pela ausência de um projeto pedagógico concebido para o ensino semipresencial, pela falta de estrutura de acompanhamento

pedagógico e condições materiais para realização desses momentos, além da cultura institucional de que os professores trabalhem nos momentos de planejamento, somente nas unidades escolares.

Como resultado prático, os professores cumprem de maneira protocolar suas atividades de planejamento individuais e coletivos, estando obrigados a realizarem tais atividades nas dependências das escolas. Nesses momentos, dá-se grande importância ao cumprimento de horários, ao preenchimento de formulários, aos momentos de informes e demais ações mecânicas que pouco contribuem para a construção compartilhada de processos pedagógicos que discutam, por exemplo, a avaliação dos educandos, a formação docente continuada, o problema da evasão escolar, a gestão participativa, a avaliação do trabalho docente propositiva e não punitiva, dentre outros temas relevantes.

Amparados nos referenciais legais e na “guerrilha” pedagógica, os professores do coletivo pesquisado têm reiterado como uma de suas principais pautas a necessidade de discutir com a Secretaria o significado da hora atividade. A intenção é ultrapassar as decisões focadas nos aspectos administrativos, transformando-a no campo da prática docente em um efetivo recurso pedagógico na busca de uma melhor oferta educacional nestes Centros. A partir desta visão, a hora atividade deixaria de ser um problema para ser compreendida como um componente vital para o constante aprimoramento da oferta de EJA nos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Por meio dela, os professores teriam tempo de qualidade para a realização de cursos, participação em eventos científicos, além da expectativa de poder contar com um melhor acompanhamento de suas atividades de planejamento e construção dos recursos didáticos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

A hora atividade se constitui, desta forma, como o espaço privilegiado para discutir e estruturar as subcategorias analisadas até aqui. Esse fato lhe confere grande relevância, uma vez que, por meio da hora atividade, os professores podem conceber um projeto pedagógico melhor articulado e construído coletivamente entre seus pares, os gestores escolares, em parceria com a Secretaria de Educação. O trabalho seria realizado em respeito à autonomia docente e ao aprofundamento teórico e prático da EJA, por meio da formação continuada. A autonomia docente e a formação continuada surgem em meio a esta discussão como um desdobramento do conjunto categórico até aqui analisado, os quais são discutidos com maior profundidade na última seção deste texto.

7.3.2 Valorização Docente

As subcategorias analisadas neste bloco decorrem da realidade de uma rede de ensino que pouco prioriza a formação dos seus docentes e que pouco compartilha daquilo que eles pensam, discutem e contribuem para a modalidade de EJA ofertada nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. Esta realidade está fundamentada naquilo que Lessard e Carpentier (2016) e Ball (2011) escreveram ao tratar das novas políticas educacionais no mundo ocidental, as quais estão ligadas a um maior controle na destinação de recursos do setor público, com elevada interferência nas estruturas organizacionais do Estado pelo setor privado, que, por sua vez, imprime significativas modificações nas relações de trabalho, atravessadas que são pelo discurso da excelência, eficiência e a pela busca por resultados.

Todo esse processo interfere diretamente na autonomia das escolas, e, por consequência, na ação docente que não tem margem para buscar recursos em seu trabalho para melhor atender às possíveis demandas que porventura ocorram no intercurso do ano letivo escolar. Essas subcategorias são:

e) Formação docente continuada

Baseado no que disse Imbernón (2016), a formação continuada docente pode ser compreendida como o conjunto de processos formativos de caráter permanente e que envolvem o aperfeiçoamento e a consolidação dos diversos conhecimentos e saberes essenciais à atuação dos professores dentro e fora do contexto escolar. Configura-se, ao mesmo tempo, como uma necessidade e uma prerrogativa da profissão do magistério, dada a mutabilidade de proposições pedagógicas, políticas educacionais e ideologias que mudam com relativa constância o processo de escolarização, fazendo com que esses profissionais precisem estar em um ininterrupto movimento de apropriação e atualização do conjunto de leis que regem à Educação, bem como, buscando melhor compreensão acerca daquilo que é importante sobre as ciências da Educação e os seus reflexos mais aparentes, mas também ocultos, nos contextos escolares.

Pensar a formação continuada a partir dessas determinações é salutar para que esses profissionais busquem conduzir suas ações com a melhor qualidade possível, permitindo-lhes alcançar múltiplos caminhos para realização do seu trabalho, atuando de

forma decisiva como ente politicamente implicado nas ações em favor da Educação escolar. Ao mesmo tempo, esses profissionais da educação necessitam encampar as lutas que o envolvem como constituinte de uma categoria profissional que ainda busca o devido reconhecimento do seu lugar na composição do ordenamento societário como um todo.

Mais do que possuir um caráter utilitarista instrumental, a formação continuada de professores deve cumprir o papel agregador dos recursos políticos e pedagógicos essenciais ao magistério, que devem ser aplicados de maneira reflexiva, no intuito de atingir aquilo que Freire (1987) chamou de práxis docente, o que lhe permite entrar em contato com a teoria, buscar praticá-la nos mais diversos contextos reais de ensino, refletir sobre suas ações e reiniciar este processo.

O coletivo de professores dos CEJA tem solicitado constantemente da SEDUC a criação de uma política de formação continuada para os professores que trabalham com a EJA semipresencial na rede de ensino pública cearense. Em diversas oportunidades o tema foi debatido e está presente nos documentos D1 (2009, p. 4), D2 (2010, p. 11), D4 (2016, p. 6) e D10 (2017, p. 18) produzidos pelo grupo. Esse é um processo ainda à espera de maior atenção pela Secretaria, uma vez que as formações, quando ofertadas, ocorrem de maneira esparsa e não atingem o universo de professores dos CEJA. Além de insuficientes, as formações ocorrem muito no nível da instrumentalização de novos recursos, rotinas de trabalho ou comunicação acerca de mudanças promovidas pela Secretaria.

Compreendendo que a formação de professores cumpre um objetivo muito maior para a Educação escolar, Imbernón (2010, p. 8-9) contesta com veemência a condução mecânica do ato formativo docente, afirmando que

Tudo isso não se soluciona com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados, ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente (“estupidez” que diria Macedo (1994), e eu acrescentaria: “estupidez formadora”). Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc.

Para o coletivo pesquisado, a formação continuada dos professores dos CEJA deveria ser um processo amplo, funcionando como parte integrante da hora atividade docente. Cumpriria a função de desenvolver os aspectos cognitivos e socioafetivos

relacionados aos campos disciplinares, oportunizando a construção de um lastro teórico e metodológico, focado na modalidade de EJA. Entretanto, o processo formativo continuado dos professores teria um propósito maior, oportunizando uma evolução do conhecimento científico ao mesmo tempo em que faria do educador um agente sensível às particularidades inerentes ao aprendente da EJA, superando, desta forma, as críticas pontuadas em (IMBERNÓN, 2010).

Além de se contrapor aos equívocos inerentes ao processo de formação docente, o coletivo tem se posicionado acerca da ausência de recursos financeiros, pedagógicos e materiais, destinados à formação docente continuada. Isso obriga os professores a buscarem participar de momentos formativos às suas expensas. Não fosse apenas este o problema, esses profissionais necessitam muitas vezes “fabricar” horários para os seus estudos, pois, além de não existirem formações disponibilizadas em quantidade suficiente pela Secretaria, há uma dificuldade extrema em conseguir liberação do profissional para este fim.

Ao advogar a elaboração e execução de um programa institucional de formação continuada para os professores dos CEJA, o coletivo pesquisado tem a consciência de que este seria um dos caminhos para criar uma nova cultura de trabalho, capaz de alinhar a oferta educacional aos anseios e objetivos dos Jovens e Adultos que estão entrando na escola pela primeira vez, ou mesmo aqueles que a ela estão retornando. A proposta é que os docentes possam participar com maior intensidade de cursos presenciais e semipresenciais, palestras, encontros científicos e demais espaços de discussões que contemplem temas como Educação, EJA, gestão escolar, financiamento educacional, didática e de muitos outros temas de interesse dos trabalhadores em Educação.

O mais importante, neste caso, seria tornar viável uma transformação na hora atividade do professor em espaços de socialização de novos aprendizados, ressignificando o papel do planejamento docente ao mesmo tempo em que, no interior de cada unidade escolar, esses momentos continuassem a cumprir o papel formativo continuado. A culminância desse processo seria a realização de um encontro entre todos os CEJA do Ceará para que as experiências de cada escola pudessem ser compartilhadas com os outros Centros, fechando um ciclo formativa anual de amplo espectro, cujo foco principal seria a melhoria da qualidade da Educação ofertada ao Jovem e ao Adulto.

Para que se tenha uma melhor dimensão de como a questão da formação continuada dos professores dos CEJA se constitui como um grave problema, posso

contribuir acerca dessa questão com um depoimento pessoal. Como professor e pesquisador deste segmento educacional, em dezesseis anos de atuação, participei apenas de três formações promovidas pela Secretaria, cujo tema era a Educação de Jovens e Adultos. Os demais cursos que participei, que não foram muitos, trataram de questões outras e estavam muito mais relacionados a necessidades administrativas da Secretaria de Educação.

Por outro lado, o coletivo de professores pesquisado tem buscado qualificar o debate sobre a necessidade de formação docente de maneira constante. Há entre seus membros uma característica marcante e que tem ligação muito forte com o tema aqui discutido. Como mostrado o quadro 1³⁵, há no grupo um perfil diferenciado no que diz respeito a formação docente, fato este que tem contribuído substancialmente para a qualidade das intervenções realizadas pelos seus membros. O coletivo defende, naquilo

[...] que diz respeito à qualidade do trabalho docente, há que se falar também da formação continuada destes profissionais, que não pode ser relegada a uma busca apenas pessoal. Como parte de um processo educativo, o estabelecimento e o cumprimento de metas que envolvem o trabalho docente delegam a este uma grande responsabilidade que necessita a todo instante, rever suas práticas no sentido de atualizá-las e torná-las eficazes para as constantes mudanças e exigências da realidade em que seu trabalho se desenvolve.

É fato que a criatividade do professor, aliada ao seu compromisso, em muitos casos supera as possíveis condições adversas que porventura existam. Daí a importância do contínuo processo de formação docente, pois o seu trabalho não pode ser executado no plano da superação constante, sob pena de comprometer os resultados esperados, a saúde desse profissional e, mais grave, o desenvolvimento do processo de formação dos educandos.

Dessa forma, a formação continuada docente necessita ser inserida numa política ampla de formação, com a responsabilidade governamental, para que se possa viabilizar o desenvolvimento de um Programa Permanente de Formação Docente da rede de CEJA, através de parcerias com Universidades, Institutos de Pesquisas e demais centros de formações, voltados às questões sobre a Educação Popular, EJA, Educação Especial na perspectiva da Inclusão, Gestão Escolar, Avaliação, Didática e demais áreas de interesse dos profissionais da educação destes Centros.

Ademais, como parte fundante dessa formação, é necessário que se oportunize a troca de experiências entre os Centros por meio da realização de Encontros Estaduais dos CEJA com periodicidade bienal, integrando SEDUC, Gestores, Professores, Educandos, Universidades, Institutos de Pesquisa, com a proposta de promover o compartilhamento das experiências de gestão, de docência e discência, com mostras culturais, pedagógicas, científicas, tecnológicas e desporto. (COLETIVO DOS PROFESSORES DOS CEJA – D 10, 2017, p. 18).

³⁵ Quadro 1 (pág. 44) - Professores membros do Coletivo de Professores dos CEJA's – formação, tempo no magistério e nos Centros.

A falta de oportunidade de compartilhar experiências, dividir dificuldades e aproximar as múltiplas realidades representadas por cada Centro se apresenta, no campo prático, como um empecilho para criação de uma cultura mais sólida e unificada na luta desses profissionais por melhores condições na oferta da escolarização de Jovens e Adultos. Essa afirmação encontra fundamento nos resultados apresentados pelo Primeiro Encontro Estadual de Professores dos CEJA, ocorrido em junho de 2017. O evento foi uma iniciativa do coletivo pesquisado e contou com o apoio material do Sindicato APEOC, que providenciou a estada e a alimentação para os participantes de outros municípios, e da SEDUC com o custeio das passagens rodoviárias.

O evento foi um marco na luta em defesa dessas escolas e contou com a participação de representantes de trinta dos trinta e dois Centros de todo o Estado. O seminário teve a duração de apenas dois dias, mas representou uma grande vitória para os professores, pois, além de se constituir como um anseio antigo, havia a certeza de que eventos dessa natureza são essenciais para o aumento da qualidade da oferta da EJA semipresencial. Além de relevante contribuição formativa, o evento consistiu em um “divisor de águas” na história dessas escolas, deixando um legado positivo com a escrita de um documento, fruto de um rico debate realizado por sessenta e dois professores e gestores, cujo resultado foi posteriormente sistematizado por uma equipe de doze professores e apresentado ao Secretário de Educação do período.

É preciso registrar o fato lamentável nesse processo da ausência da quase totalidade do grupo gestor da SEDUC/CODEA no evento. Apenas uma gestora que sempre esteve à frente das discussões com os professores do coletivo dos CEJA se fez presente na abertura do evento. Os membros daquela secretaria, que rotineiramente decidem a vida dessas escolas, retiraram-se de um importante momento de debate, uma vez que o Seminário aconteceu no sentido de provocar entre seus participantes a oportunidade de tratar de maneira conjunta dos temas mais relevantes para estes Centros.

Além de sua importância histórica, o evento proporcionou em seu último dia a realização de uma atividade em resposta a um desafio lançado pelo então Secretário de Educação do Estado do Ceará. Em sua última reunião com o coletivo dos professores dos CEJA, ele havia solicitado que os professores se posicionassem sobre quatro temas relativos a estas escolas, que tratavam de: 1 – projeto de comunicação institucional dos Centros de educação de Jovens e Adultos; 2 – dados, números, Sistema Integrado de

Gestão Escolar – SIGE e metas; 3 – reorganização das práticas pedagógicas dos Centros de Educação de Jovens e Adultos; 4 – organização e funcionamento dos CEJA.

O resultado desse processo foi a escrita de um documento de trinta páginas que tratou com profundidade cada um dos temas sugeridos. As discussões, que foram ampliadas com as contribuições dos participantes do evento, permitiram que, ao final, fosse apresentado ao Secretário um conjunto de proposições não apenas dos professores do coletivo pesquisado, mas por um expressivo corpo de professores, gestores escolares e técnicos, que deram ao documento maior representatividade e legitimidade. Nele foram expressas as experiências, as aspirações, as certezas e incertezas dos profissionais em Educação, a partir de suas próprias vivências nas escolas representadas no encontro.

O documento foi entregue ao Secretário de Educação após dois meses de sistematização das propostas. Em setembro de 2017, os professores do coletivo dos CEJA apresentaram um dos seus documentos mais importantes, pois nele estava demarcada a fala de professores e gestores dos Centros signatários do documento. O Secretário se mostrou surpreso com a amplitude e a qualidade do mesmo, repassando de imediato para sua equipe, alegando que, dado o nível de dedicação com o qual o mesmo tinha sido escrito, a SEDUC não poderia se furtar a dar uma resposta à altura do que estava escrito.

Apesar da recepção e da importância dada ao documento, em termos práticos, o grupo ficou sem uma resposta concreta da SEDUC/CODEA. Não se tratava apenas de um documento reivindicatório, mas, essencialmente propositivo. O que de fato ocorreu após sua apresentação, foi a realização de alguns encontros com parte da equipe responsável pelos CEJA em nível de Secretaria, a maioria deles com apenas uma pessoa da equipe designada para ser a interlocutora oficial com o grupo de professores. O resultado final deste processo foi não se chegar a resultado algum, pois nada do que foi proposto e discutido foi respondido, modificado ou levado adiante pela Secretaria de Educação.

Todavia, a preocupante e inquietante constatação trazida pelo parágrafo anterior se mostrou relevante por um aspecto: é necessário manter em constante movimento os processos formativos continuados dos professores dos CEJA. Esta certeza vai ao encontro das necessidades apresentadas por Capucho (2012) acerca da renitente ausência nos processos formativos continuados de parte dos professores atuantes na EJA, uma vez que a maioria deles não possui uma habilitação específica para atuar nesta modalidade, reforçando a precarização pedagógica do trabalho docente.

Até o término desta tese, o coletivo de professores dos CEJA permanece com a intenção de realizar um novo encontro estadual e que conte com um número maior de participantes. Apesar das dificuldades, existe hoje uma rede de comunicação dos professores e alguns gestores participantes de um grupo no aplicativo *WhatsApp*, que tem funcionado para a divulgação de notícias rápidas e o compartilhamento de experiências.

Embora apresente um fluxo diário de mensagens considerável, o distanciamento dessas escolas e de seus membros durante mais de trinta anos contribui para que a comunicação e a ação coletiva não se consolidem de maneira mais efetiva, o que compromete o trabalho de intervenção dos professores em cada unidade, fruto da ação coletiva. Serão necessárias muitas outras ações de formação continuada para que o conjunto de professores dos CEJA atue com maior unicidade diante dos desafios colocados para estas escolas.

f) Autonomia docente

O termo que designa esta última categoria tem, de certo modo, um sentido de síntese das categorias anteriormente analisadas. Inserida nas discussões até aqui travadas, o conceito de autonomia vai em direção ao que Popkwitz (2000) escreveu sobre a educação escolar como campo de disputa de poder entre os seus atores. Evoca como princípio a liberdade, compreendida e determinada por aquilo que ele denominou de “fronteiras da ação”, como fator capaz de demarcar o *locus* de atuação de cada categoria profissional envolvida.

A autonomia docente reclamada pelo coletivo de professores dos CEJA está situada nesse entendimento, uma vez que a liberdade de ação aspirada pelos professores nasce do embate entre o que a SEDUC considera razoável para a manutenção desses Centros e aquilo que os professores estabelecem como ação de luta reivindicatória e propositiva, elegendo prioridades, uma vez que entende que desse processo devem surgir as contribuições de cada um dos lados envolvidos para que a educação escolar semipresencial do Jovem do Adulto seja a melhor possível.

Isso quer dizer que nesta pesquisa o termo possui uma íntima relação entre as diversas formas de atuação do professor e o respeito que deve existir por parte da Secretaria de Educação em ouvi-lo como parte importante do cumprimento da função social dos CEJA, amparados que são pelos referenciais legais e teóricos da Educação e da

EJA, pela prática docente e pelas experiências vivenciadas no contexto escolar. O exercício da autonomia docente decorre de maneira invariável desse movimento, de caráter sempre inconcluso, que permite aos docentes encontrarem os melhores caminhos para pôr em prática aquilo que é discutido e pactuado coletivamente pelos atores citados.

Para os professores do coletivo dos CEJA, o termo está implicado diretamente ao senso de responsabilidade que deve ser construído socialmente, conferindo maior clareza a todos os envolvidos sobre as possibilidades e os limites de onde cada ente pode e deve atuar. Essa forma de lidar com a Educação permitiria o exercício de uma autonomia democrática, convergindo energia e atenção para aquilo que fosse mais importante para as escolas. Assim, ao invés de esperar apenas que a SEDUC tome as decisões relativas à vida das escolas, os professores assumiriam o papel de corresponsáveis na tomada de decisões sobre o que diz respeito ao cotidiano escolar. Nesta perspectiva, a participação consistiria no elemento catalizador para um maior comprometimento motivado por um círculo virtuoso de ações que determinaria uma forma diferente, mais equânime e progressista, de conduzir a oferta deste segmento educacional nos CEJA.

Para finalizar esta seção, quero dizer que as categorias analisadas constituem o que há de central na luta dos professores do coletivo pesquisado, sem significar, entretanto, sua totalidade. A ação pedagogia de guerrilha empreendida pelo coletivo de professores vem produzindo ao longo do seu tempo de existência um arcabouço teórico que pode ser visto como uma significativa contribuição pedagógica a Educação de Jovens e Adultos. Expõe os elementos de maior relevância na militância política e educacional do coletivo em questão, constituindo-o em um caso relevante de luta em favor da Educação pública. Em última instância, é a expressão concreta do exercício da autonomia e resistência docente, como forma de se contrapor as distorções, discriminações e cerceamento do direito a uma Educação de melhor qualidade nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. Encerro este capítulo direcionando o leitor para a parte final desta tese, apresentando a sua conclusão.

8. CONCLUSÃO

Esta pesquisa consistiu em uma análise sobre a ação de luta e militância pedagógica de um coletivo de quinze professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará. Procurou responder a três questionamentos centrais: quais as contribuições da ação coletiva e politicamente engajada de professores para a superação das distorções, discriminações e cerceamento do direito a uma Educação de melhor qualidade nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará? Qual o contexto, os limites e as possibilidades desta ação? O engajamento político desses professores na luta em defesa desses Centros pode ser considerado como uma Pedagogia: a Pedagogia de Guerrilha?

Assentou-se no processo histórico de formação da EJA, imprimindo-a uma perspectiva processual da constituição deste segmento na educação brasileira e, de maneira mais específica, sobre a realidade enfrentada no contexto da rede estadual de ensino do Estado do Ceará. Seu objetivo geral consistiu em analisar as contribuições da atuação docente coletiva e politicamente engajada, a Pedagogia de Guerrilha, como possibilidades de superação das distorções, discriminações e cerceamento do direito a uma Educação de melhor qualidade nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, no período de março de 2014 a dezembro de 2017.

As ações de pesquisa foram norteadas por seus objetivos específicos, proporcionando condições para que o objetivo geral fosse atingido integralmente. Eles consistiram na realização de um minucioso trabalho descritivo da estruturação da administração pública estadual do Ceará, apresentando seu funcionamento e organização, contextualizando as ações da Secretaria da Educação no escopo da governadoria estadual, evidenciando os programas por ela desenvolvidos para a modalidade de EJA; foram resgatadas as tensões e as contradições provenientes do processo de luta que ocorrem nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, analisando os documentos produzidos pelo coletivo de professores pesquisado, em contraposição às ações e determinações emanadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará no recorte temporal destacado; por último, foi o momento de explicitar a concepção da Pedagogia de Guerrilha, a partir do entendimento da própria ação de luta do grupo em estudo, considerando as ações individuais e coletivas de seus membros no contexto governamental e não governamental.

O trabalho foi desenvolvido segundo uma abordagem qualitativa, cuja estratégia para sua realização foi o estudo de caso. O método de análise utilizado foi o dialético, pelo qual busquei evidenciar os aspectos latentes da realidade pesquisada. Por meio da saturação das determinações, o estudo possibilitou ao pesquisador entrar em contato com evidências capazes de desvelarem os aspectos constitutivos do objeto em questão.

Os procedimentos utilizados para a reunião das informações pesquisadas foram a observação participante, a análise de uma vasta produção documental autoral do coletivo de professores, composta por onze textos e um vídeo. Além disso, como sugestão da banca examinadora do trabalho em sua primeira qualificação, foi realizado um grupo focal com membros do coletivo pesquisado.

As análises das informações foram realizadas em três subseções do capítulo sete desta tese segundo um roteiro intencional para o entendimento de suas exposições, consistindo uma primeira parte na pormenorização contexto em estudo, incluindo um detalhamento da estrutura organizacional da administração pública estadual do Ceará e a função que nela ocupam os Centros de Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, foi apresentado o processo de intervenção militante e a ação pedagógica de guerrilha do coletivo pesquisado, no sentido de emergir o processo contraditório existente entre os resultados e argumentações determinados pela Secretaria da Educação, ente maior que gere essas escolas, e os posicionamentos do coletivo de professores dos CEJA refutando-os.

Para tanto, a pesquisa foi embasada em dados oriundos dos indicadores escolares e dados estatísticos fornecidos pela própria administração pública estadual, sobretudo, a SEDUC. Trouxeram consigo importantes entendimentos acerca das certificações das escolas estaduais do Ceará, segundo o tipo de mediação pedagógica, ou seja, as diferentes modalidades de ensino e suas subdivisões que são ofertadas pela rede estadual de ensino, o que permitiu construir ilações importantes para a compreensão do objeto pesquisado, tanto naquilo que se refere aos resultados escolares dos CEJA quanto a soma de recursos financeiros destinados a esses Centros. Importante salientar que essas informações vinham até a realização desta pesquisa na mais completa nebulosidade.

Ao final, como síntese da ação pedagógica de guerrilha no recorte temporal pesquisado, apresentei duas categorias de análise principais e suas respectivas subdivisões, que constituem o conjunto principal de proposições e pauta recorrente da luta do coletivo dos professores desses Centros em defesa da EJA: a primeira, denominada estruturante,

contou com quatro subcategorias – matriz curricular, livro didático, avaliação educacional escolar e hora atividade; a segunda, recebeu o nome de valorização docente, e teve duas subdivisões – formação docente continuada e autonomia docente.

A utilização de um considerável conjunto de dados numéricos foi importante como elementos auxiliares na sustentação e interpretação das subjetividades e argumentos apresentados na escrita dos documentos que compõem o objeto pesquisado, das intervenções dos atores envolvidos e a contextualização desse processo na realidade em questão, como forma de melhor apreender e expor os pensamentos, os posicionamentos, a comunicação oral, corporal, gestual e a escrita que compõem todo o processo de existência da ação pedagógica de guerrilha.

Apresento, então, a conclusão desta tese que, dada a sua amplitude, foi organizada em partes diferentes para um melhor entendimento do leitor. A primeira diz respeito à inserção da Educação de Jovens e Adultos no Estado no Ceará, que se realiza nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, no contexto das dificuldades econômicas, sociais, culturais, mas também de luta e de resistência à dura realidade que perdura ao longo dos anos na educação brasileira.

Apesar de se apresentar como uma oferta educacional relevante da modalidade de EJA, o cotidiano dessas escolas ainda mantém uma íntima relação com a pobreza, o analfabetismo funcional, a dificuldade na efetivação das políticas educacionais, nos problemas relativos ao financiamento da modalidade de EJA, melhoria da infraestrutura escolar, a efemeridade dos programas de EJA e a vulnerabilidade social de parte dos discentes. Como espaços receptores desta miríade, estes Centros representam importante alternativa para o público Jovem e Adulto que retorna ao sistema escolar, tendo elevada importância no contexto educacional cearense. Os CEJA se constituem em escolas de efetivo resgate da autoestima, do potencial latente de cada educando, independentemente das dificuldades que este apresenta em termos cognitivos ou socioafetivos.

Por outro lado, apesar da constatação de sua importância, existe o aspecto contraditório do relacionamento que se estabelece entre os gestores da SEDUC, aliados a uma parcela significativa dos gestores escolares, e os professores que trabalham nestes Centros. Isso porque há uma inflexibilidade da Secretaria da Educação na proposição do modelo de gestão dessas escolas que vai de encontro aos princípios democráticos da gestão operacional e pedagógica dos CEJA.

Devido a esta situação, o coletivo de professores pesquisado vem atuando de maneira sistemática em nível científico, no intuito de promover um permanente debate acerca da importância de uma mudança cultural em suas gestões, buscando a (re)pactuação para que os professores dessas escolas participem de maneira mais ativa dos processos decisórios de como essas escolas devem funcionar, garantindo condições materiais, pedagógicas e de pessoal, para que estes Centros funcionem das sete horas da manhã até às vinte uma e trinta da noite, com a oferta de professores em todas as áreas do conhecimento disciplinar, sem interrupção.

O trabalho de pesquisa demonstrou que é defesa pétrea dos seus docentes a lotação de profissionais licenciados distribuídos por disciplinas, refutando com veemência a possibilidade de uma distribuição dos professores por área do conhecimento. O atendimento discente por disciplina garante a permanência dos dois princípios fundamentais do funcionamento desses Centros: a semipresencialidade e a flexibilidade de horários de atendimento ao educando.

Há no debate por parte dos professores, a certeza de que o atendimento por área traz consequências negativas ao trabalho docente, comprometendo a qualidade do mesmo e impondo consequências negativas aos educandos. Segundo essa lógica, haveria uma drástica redução no número de professores, afetando a dinâmica de cada escola em atender às demandas de orientação de estudos e avaliações dos discentes. Este modelo de atendimento fere questões legais naquilo que se refere ao ingresso do professor na rede estadual de ensino do Ceará. Cada profissional assume suas funções por meio de concurso público, que o seleciona para uma disciplina específica. A obrigatoriedade do atendimento segundo um modelo de polivalência implica em um descumprimento desta regra ao mesmo tempo que precariza o trabalho do docente, que se vê coagido a dar conta de outras disciplinas para as quais não foi formado.

É preciso ressaltar que apesar da possibilidade de existirem professores cujo conhecimento extrapole o campo disciplinar para o qual se licenciou, isto não abre prerrogativas legais, muito menos pedagógicas, para que o Estado os obrigue a trabalhar desta maneira. Da forma como vem sendo colocada esta questão, os professores do coletivo dos CEJA entendem que se trata de uma ação para a diminuição do quadro docente como medida de contenção de gastos.

No contexto desta discussão, a ação de pesquisa demonstrou que nenhum argumento com embasamento técnico plausível foi prestado ao coletivo de professores dos

CEJA, capaz de explicar porque os educandos destes Centros necessitam ser atendidos segundo esta modelo, sobretudo, porque nenhum outro educando da rede estadual de ensino do Ceará estuda em suas escolas desta maneira. A única exceção à regra são aqueles educandos da EJA que participam do programa EJA+Qualificação, projeto este rechaçado pelo coletivo pesquisado por funcionar segundo esta proposta de trabalho, com o agravante de adotar os sistemas de mediações pedagógicas a distância no atendimento do educando da EJA, que apresentam históricas dificuldades na leitura e na interpretação de diferentes tipos de textos e linguagens.

Foi constatado como resposta aos professores a esta questão, a continuidade do atendimento semipresencial aos educandos, que deve gerar a flexibilização e a não interrupção dos horários de funcionamento dessas escolas. Isso porque, para os docentes, este é o recurso operacional e pedagógico capaz de comportar a peculiar sazonalidade que existe na frequência escolar dos Jovens e Adultos que se matriculam nos CEJA e que se materializa no contexto destas escolas decorrente de questões de ordem financeira, profissional, doméstica, dentre muitos outros motivos. Como resultado prático, é percebida uma variação considerável no fluxo contínuo de matrículas, mas, também, na quantidade de desistências e abandonos, temporários e permanentes, que vão se somando ao longo de todo o ano letivo, tornando a frequência escolar inconstante.

O atendimento escolar ininterrupto contempla um outro tipo de educando que tem se tornando cada vez mais frequente nestas escolas. São as pessoas abaixo dos dezoito anos de idade que não lograram êxito na conclusão do seu ensino fundamental ou médio que, ao reprovarem em uma ou mais disciplinas em suas escolas de origem, e que recorrem aos CEJA para concluí-las por meio do processo de circulação (terminologia anteriormente conhecida como dependência), e assim, poderem dar continuidade aos seus estudos, seja em um CEJA ou em escolas do sistema seriado de ensino.

Além de toda esta variação no perfil dos educandos que frequentam os CEJA, a pesquisa apontou que existem, ainda, aqueles educandos de maior idade que por uma gama variada de motivos não puderam concluir sua educação básica. São donas de casa, aposentados, pessoas acima dos cinquenta anos de idade e ainda produtivas, as quais buscam estes Centros para concluírem sua escolarização e, assim, melhorarem sua empregabilidade ou alcançarem uma realização pessoal. Estas pessoas encontram nos CEJA o modelo de funcionamento escolar capaz de atender as suas múltiplas necessidades.

Oriundo de todo este processo, a pesquisa mostrou que a defesa deste funcionamento por parte dos professores, tem se constituído em um dos problemas centrais entre os membros do coletivo em questão e a SEDUC. Isso porque, há uma divergência quanto a compreensão e a maneira como ele deve ser efetivado no contexto escolar. Para a Secretaria de Educação e alguns gestores escolares, a não interrupção do atendimento e a sua flexibilidade pode ser garantida pela abertura dessas escolas segundo uma distribuição prévia de professores em horários pré-definidos, o que não significa disponibilizar professores em cada disciplina em todos os turnos. Isso obrigaria a muitos discentes a se adequarem a uma escala de trabalho docente divergente das suas possibilidades de acesso e de permanência nos CEJA.

O fato é que, pela dinâmica de funcionamento imposta pela SEDUC aos CEJA, foi possível constatar que já existem Centros que não possuem condições para ofertar professores em todos os horários para cada disciplina, pois contam com um reduzido quadro de professores. Como efeito prático desse processo, o atendimento por área tem que ser realizado de maneira compulsória, funcionando como única alternativa para que os educandos tenham, embora comprometida, a possibilidade de continuar frequentando a escola. A postura e o entendimento quanto a essa questão por parte dos professores pesquisados apontaram para uma compreensão contrária, advogando que seja disponibilizado em todos os Centros, no mínimo, um professor por disciplina por turno, algo que tem sido objeto de extrema relutância por parte da SEDUC, agravando ainda mais a falta de entendimento quando a esta questão.

Em meio a esta discussão, foi possível concluir, também, que essas escolas estão passando por um visível processo de estrangulamento dos seus quadros de professores. Isso porque, aos CEJA tem sido negada a possibilidade de lotação regular de professores, tal como ocorre nas demais unidades escolares da rede estadual de ensino. De forma habitual, a lotação docente ocorre na passagem de um ano letivo para outro, obedecendo um quadro de carências que passa a existir em cada disciplina. Estas podem ocorrer pela remoção de um professor de uma escola para outra, por sua aposentadoria, pelo seu falecimento, ou mesmo, se este assume um cargo de gestão na escola onde trabalha, em outra escola, ou até mesmo na SEDUC. Por uma decisão de caráter mais política do que técnico, os CEJA não têm participado de um fluxo regular de realocação de professores, o que tem ocasionado, em alguns deles, problemas para garantir a não interrupção do atendimento ao educando.

Por outro lado, o trabalho de pesquisa atestou a existência de uma política de escassez de recursos financeiros para toda a EJA estadual. O capítulo 7 desta tese traz os dados referentes ao que a administração pública do Estado do Ceará destinou do orçamento para Educação durante o recorte temporal pesquisado para esta modalidade de ensino. De um total de dois bilhões, trezentos e noventa e cinco milhões, trinta e quatro mil, duzentos e setenta e seis reais e quarenta e quatro centavos (2.395.034.276,44) em 2014, apenas um vírgula zero quatro por cento (1,04%) foi alocado em toda a EJA estadual.

Em 2015, de dois bilhões, trezentos e trinta e cinco milhões, seiscentos e cinquenta e três mil, novecentos e trinta e cinco reais e quarenta e seis centavos (2.335.653.935,46), apenas um, oitenta e oito por cento (1,88%) foi destinado a modalidade. Uma quantia um pouco maior foi utilizada em 2016. De dois bilhões, seiscentos e vinte e um milhões, duzentos e quarenta e dois mil, oitocentos e cinco reais e quarenta e três centavos (2.621.242.805,43), o percentual de financiamento da EJA foi de cinco, zero um por cento (5,01%).

Significa dizer que os recursos mencionados e seus respectivos percentuais foram utilizados para custear as necessidades da Educação de Jovens e Adultos em sua totalidade, contemplando as mediações pedagógicas presencial, semipresencial, indígena e quilombola. Assim, do total de recursos aplicados em toda a EJA na rede pública estadual de ensino, apenas uma fração deste montante é destinada aos CEJA. É necessário esclarecer que esse dado está disposto de forma genérica porque não foi possível acessá-los separadamente. Durante os dois anos do trabalho de campo, realizei uma busca diligente no intuito de reuni-los em separado, lançando mão, inclusive, de uma consulta na ouvidoria do Estado com este fim, a qual não obtive sucesso.

Todavia, apesar deste detalhe técnico, a disposição dos dados, ainda que de forma mais geral, atende a um dos principais propósitos desta pesquisa, que foi o de demonstrar o elevado nível de distorção produzido na rede de CEJA, decorrente do reduzido aporte financeiro que mantém o funcionamento desses Centros, que desemboca em outras questões fundamentais para o funcionamento dessas escolas, tais como estrutura física, disponibilidade de materiais didáticos, custeio de materiais de expediente, bem como, a instalação de uma política permanente de formação do seus professores e demais profissionais que atuam nestes Centros.

A não pormenorização do uso desses recursos pelo Estado tem um significado de extrema relevância no contexto da realidade pesquisada e, como consequência, na

história de luta do coletivo de professores dos CEJA. Em diversas ocasiões, buscando contra-argumentar posicionamentos e decisões tomados pela Secretaria, os integrantes deste coletivo foram confrontados com o axioma unilateral proferido pela SEDUC, de que estes Centros não se justificam financeiramente, uma vez que apresentam resultados aquém das expectativas estipuladas pelo Estado.

Desinente deste aspecto, está um importante ponto nevrálgico apontado pela pesquisa, que diz respeito a relação que se estabelece entre o custo geral de manutenção destas escolas e os seus desempenhos. Neste caso, o termo desempenho está de forma reducionista relacionado com a quantidade de educandos que concluem o ensino fundamental ou médio nos CEJA no recorte temporal pesquisado. A discussão em torno desta questão assume o mesmo nível de complexidade e importância daquelas expostas nos parágrafos anteriores, pois o estudo demonstrou que a SEDUC tem se posicionado contra o modelo de funcionamento destes Centros, afirmando que estas escolas produzem um número insuficiente de certificados anualmente. Essa discussão acirrou-se ainda mais na passagem do ano de 2015 para 2016, quando foi publicada a Portaria 1169/16, que estabeleceu uma redução drástica no quantitativo de professores, pautada principalmente na baixa produtividade dos CEJA em termos de certificações.

A pesquisa demonstrou que, para os professores membros do coletivo pesquisado, sempre foi difícil refutar a posição da Secretaria sobre as certificações dos CEJA, uma vez que há uma subnotificação do volume de certificados por eles produzidos anualmente. Por outro lado, são dados pouco ou nada divulgados, tornando toda a situação ainda mais complexa para contrapor o posicionamento da gestão, que sempre se refere a estas escolas como pouco produtivas. Embora os professores tivessem a consciência de que há nestas escolas a geração de um volume anual expressivo de certificações, era necessário um instrumento capaz de embasar os argumentos advindos da prática cotidiana docente na rede de CEJA.

Assim, os achados desta pesquisa vieram corroborar, de maneira conclusiva, que os CEJA são escolas certificadoras em níveis satisfatórios, quando comparados ao quantitativo de certificações produzidos por outras escolas da rede estadual de ensino do Ceará. Os dados encontrados por meio de uma consulta realizada em trinta e dois CEJA foram confrontados àqueles disponibilizados pela SEDUC. Apesar das discrepâncias encontradas entre as matrizes de dados, uma vez que a contagem de certificações produzidas pela Secretaria não levou em consideração as certificações geradas pelo ENEM

e pelo ENCCEJA nos CEJA, esse aspecto não comprometeu a validade dos resultados alcançados pela pesquisa, visto que, a expressiva maioria dos certificados contabilizados na consulta às escolas adveio do processo regular de suas expedições após a conclusão dos estudos dos educandos em cada Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Desta forma, os dados encontrados foram analisados comparando o total de certificações produzidos pelo sistema seriado de ensino propedêutico e das escolas profissionalizantes. Os CEJA foram o conjunto de escolas que apresentaram os melhores índices, quando tomado o quantitativo de certificações dividido pelo número de escolas de cada mediação pedagógica. Apesar de ter ressaltado no contexto da pesquisa de que se trata de uma média, pois é variável a quantidade de certificados de um CEJA para outro, esta é uma regra que também atinge as outras escolas da rede estadual de ensino do Ceará.

Chegar a essa informação foi uma das mais importantes conclusões desta pesquisa. Não só um registro de certificações está agora disponibilizado, mas, o coletivo de professores destes Centros poderá embasar seus argumentos pautados em uma realidade palpável. Significa dizer que a SEDUC não poderá mais se utilizar de uma avaliação de caráter meramente numérico para afirmar que os Centros de Educação de Jovens e Adultos necessitam, todos os anos, de uma reorganização em seu funcionamento, que, em termos práticos, significa uma diminuição do seu quadro docente, no sentido de otimizar recursos e melhorar seus resultados.

Esses dados, como as demais argumentações apresentadas ao longo do capítulo 7 desta pesquisa, atestam que a pedagogia de guerrilha empreendida pelo coletivo de professores dos CEJA tem sido fundamental para buscar a superação das distorções, discriminações e cerceamento do direito a uma Educação de melhor qualidade nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. A análise da ação coletiva deste grupo, que atua nos flancos pedagógico e de organização dessas escolas, demonstrou-se de suma importância, não apenas para a permanência dos seus funcionamentos, mas, que estes atuem segundo uma oferta educacional capaz de respeitar às necessidades e especificidades apresentadas pelo público Jovem e Adulto. Todos os argumentos, dados, exemplos e registros apresentados nesta pesquisa são reflexos verossímeis da tradição de luta de um grupo de professores que trabalha e estuda a EJA, acreditando ser os CEJA espaços escolares capazes de representarem a conquista da autoestima, da escolarização e, como resultado principal, da cidadania daquelas pessoas que foram abandonadas pela escolarização.

Concluo, portanto, que esta pesquisa é, antes de tudo, um manifesto de resistência, e certeza, de que o processo educacional consiste em uma das possibilidades de garantia pela busca de uma maior justiça social. Cumpriu o propósito de ser o ponto de partida para continuidade de outros trabalhos, inclusive, pelos próprios membros do coletivo de professores dos CEJA, no sentido de ampliar o campo científico da EJA, sobretudo, pelos resultados produzidos pela ação docente em defesa dos direitos à Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho de pesquisa foi decisivo, também, para a confirmação na tese apresentada no início deste texto, que afirmou que devido ao processo histórico de formação da EJA, que apresenta um conjunto de distorções, discriminações e cerceamento do direito do Jovem e do Adulto à Educação escolar, defendo que a ação docente, coletiva e politicamente engajada, constitui-se como um dos recursos fundamentais na luta pela consolidação das garantias legais e na efetivação dos pressupostos teóricos e metodológicos da EJA, por meio daquilo que estou denominando de Pedagogia de Guerrilha.

Este termo, que por vezes pode ensejar agressividade, tem na guerrilha a intenção de trazer à tona não apenas uma luta engajada em defesa da EJA, mas a desconstrução de que os CEJA são escolas de menor importância dentro da rede estadual de ensino do Ceará. A atuação do grupo de professores objeto desta pesquisa apresenta um exemplo de comprometimento consciente sobre a necessidade de que o professor, além de se dedicar ao ensino, deve estar engajado na defesa da escola pública de qualidade, sobretudo, para àqueles educandos que dela foram expulsos, interrompendo o seu direito constitucional à Educação.

Desta forma, este trabalho abre espaço para que os mais variados flancos de pesquisa sejam encampados, elegendo como objeto, o que esta pesquisa apontou como pontos de impasse e de carência na vida desses Centros: sua sistemática de funcionamento e organização, sua matriz curricular, seus sistemas de avaliações educacionais e seus materiais didáticos. Esse chamamento deve alcançar, inclusive, as universidades que são as instituições formadoras dos profissionais da Educação. Esta devem agir no sentido de diminuir o fosso existente entre essas instituições e a escola básica, somando forças com os professores da EJA, contribuindo para que a Educação de Jovens e Adultos passe a ser uma ação de formação continuada, de aperfeiçoamento, de expansão de horizontes, ultrapassando o universo restrito a escolarização.

Termino esta tese afirmando, de maneira categórica, que o projeto CEJA é um exemplo vigoroso de sucesso no contexto da educação cearense. Essa história se desdobra em muitas, que são (re)contadas a cada matrícula realizada em suas trinta e três escolas, que traz em cada educando, a vontade de ir além, quase sempre numa perspectiva de superação. É preciso dar continuidade aos estudos referentes a estes Centros, pois, apesar de todas as suas dificuldades, eles constituem, acima de tudo, exemplos de êxito em um país onde a Educação de Jovens e Adultos é considerada, muitas vezes, como um pesado e oneroso fardo.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DE EXECUÇÃO RELATIVA À EDUCAÇÃO, AO AUDIOVISUAL E A CULTURA. **Educação formal de adultos: políticas e práticas na Europa**. Lisboa, 2011. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_formal_adultos.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_formal_adultos.pdf). Acesso em 29 de maio de 2018.
- AMATUZZI, M. M. **A subjetividade e a sua pesquisa**. *Memorandum*, 10, 93-97. Belo Horizonte: UFMG. Ribeirão Preto: USP, 2006. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.htm>. Acesso em 24 de setembro de 2018.
- AQUINO, Alles Lopes de. **O PROEJA no IFCE – Campus Fortaleza: avanços e retrocessos entre a lei e os resultados vivenciados na atualidade**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2014.
- AQUINO, Alles Lopes de. ANDRADE, Francisco A. de. CRUZ, Francisca T. C. O plano nacional do livro didático e o novo material de geografia para o ensino médio na EJA: debates contemporâneos. In: ANDRADE, Francisco A. de. CHAVES, Flávio M., ROCHA, Luzianny B. *Educação brasileira: cenários e versões*. Curitiba: CRV, 2015.
- AMPARO, Matheus Augusto Mendes. A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos uma análise no município de Presidente Prudente/SP. **Boletim Gepep**, São Paulo, Ano I, v.01, n.01, p. 49-62, dez. 2012
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. 2ª reimp. – Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BALL, Sephen J. MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. – 4. ed. 2010.
- BARCELOS, Valdo. O currículo na Educação de Jovens e Adultos – uma perspectiva freireana e intercultural de educação. In: **Reunião Anual da ANPED Sul**, 9, Caixias do Sul, RS, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/713/238>. Acesso em 03 de março de 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução a teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Vander Oliveira. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF: impactos financeiros junto aos governos estaduais e municipais, nos primeiros cinco anos da sua implantação**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 2007.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, setembro. 2003. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 de março de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300002>.

BOSI, Afredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Política do Império do Brasil de 15 de março de 1824**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiais, 1824. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 02 de maio de 2018.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 16 de 12 de Agosto de 1834**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil a fls. 17 do Livro 6º de Leis, Alvarás e Cartas a fl. 75v. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em 02 de maio de 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento do Brasil em 1972**. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, [1874?]. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer nº 11/2000**, 10 de maio de 2000. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer nº 1/2000**, 5 de julho de 2000. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2004.

BRASIL (2005a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria n° 2.080**, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/06/2005 , Página 12, Brasília, DF, 13 de Junho de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

BRASIL (2005b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto n° 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/6/2005, Página 4, Brasília, DF, 28 de Junho de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto N° 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Diário Oficial da União. Seção 1 -14/07/2006, Página 7, Brasília, DF, 14 de julho de 2006. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. **Documento Base**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília: 2007.

BRASIL. Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em 18 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília – DF: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n° 18**, de 02 outubro de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução N° 466 de 12 de Dezembro de 2012**, Brasília, DF, Dez de 2012. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em 01 de jun de 2018.

BRASIL. Empresa Brasil de Comunicação. **Temer revoga a nomeação de 12 conselheiros feita por Dilma**. Brasília – DF: Agência Brasil, 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/temer-revoga-nomeacao-de-12-conselheiros-de-educacao-feita-por-dilma>. Acesso em: 02 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio – OPINIÃO**. Brasília – DF: Portal do Governo Brasileiro, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/gastos-com-publicidade/30000-uncategorised/39871-novo-ensino-medio>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Arquitetura Executivo Padrão**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17248>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio – perguntas e respostas**. Brasília – DF: Portal do Governo Brasileiro, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_05. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica: Notas Estatísticas**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 01 de junho de 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas ensino fundamental completo**. Rio de Janeiro – RJ: Agência IBGE notícias, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em 29 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base/Ensino Médio**. Brasília – DF: Portal do Governo Brasileiro, 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em 19 de maio de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep/MEC divulgam resultados do ENEM 2017 e anunciam calendário do exame em 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1371410. Acesso em 02 de junho de 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em Síntese**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos, prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDANO, Mario. **Manual de Pesquisa Qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 17. Ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do Campo: PRONERA, uma Política Pública em Construção**. 2006. 226 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Trajetórias das políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. – 17ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CATELLI JR, Roberto. HADDAD, Sérgio. RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. São Paulo: Ação Educativa/Global Editora, 2014.

CEARA. **Lei nº 10.884 de 02 de fevereiro de 1984**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado. D.O.E de 03 de fevereiro de 1984. Ceará, 1984. Disponível em <<https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis84/10884.htm>>. Acesso em 04 de junho de 2018.

CEARÁ. **Lei n° 15.175 de 15 de junho de 2012**. Define as regras específicas para implementação do disposto na Lei federal n° 12.527, de 18 de novembro de 2011, no âmbito da administração pública do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza, 2012. Disponível em: < <https://www.ceara.gov.br/lei-de-acesso-a-informacao/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

CEARÁ. **Portaria 1.169, de 18 de dezembro de 2015**. Estabelece as normas para lotação de professores das escolas públicas estaduais para o ano de 2016 e dá outras providências. Ceará, 2015. Disponível em: < <http://www.crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/27-edital?download=1631:edt-0032016&start=280>>. Acesso em 04 de junho de 2018.

CEARÁ. **Decreto n. 32.216 de 08 de maio de 2017**. Regulamenta o modelo de gestão para resultados do poder executivo do Estado do Ceará, institui a gestão de projetos de investimento público do Governo do Estado do Ceará, e dá outras providências. CEARÁ, 2017.

CEARÁ. **Organograma Estadual**. Fortaleza, 2018. Disponível em: < <https://www.ceara.gov.br/organograma/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

CEARÁ. **Secretaria da Educação do Estado do Ceará – 1916-2014**. Fortaleza, 2018. Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/institucional/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Educação de Jovens e Adultos – Ações e Programas**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/acoes_programas_servicos_ok.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito. 4ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CECHIN, M. R.; PILATTI, L. A.. Da formação de artífices à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Pro-Posições**, v. 34, p. e20210113, 2023. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/j/pp/a/jLrxB8jbD3X7mjZVGrtxjcd/#>. Acesso em 23 de outubro de 2017.

CHOMSKY, Noam. **Réquiem para o sonho americano: os dez princípios de concentração de riqueza e poder**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

COACH Carter (Original). COACH Carter – Treino para a vida (Título no Brasil). Direção: Tomas Carter. Produção: Brian Robins *et. al.* Alemanha e Estados Unidos. MTV Films, 2005, 1 DVD.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas, 2000. Disponível em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>. Acesso em 09 de dezembro de 2017.

COMISSÃO EUROPEIA. RELATÓRIO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU E AO CONSELHO sobre a aplicação do Regulamento (CE) n.º 577/98 relativo à organização de um inquérito às forças de trabalho no Comunidade. Bruxelas, 2015.

CONDORCET. **Instrução pública e organização do ensino**. Porto: Educação Nacional, 1943.

COSTA, Elisângela André da Silva. **A educação de jovens e adultos e o direito a educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2014.

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

DI PIERRO, MARIA CLARA; JOIA, ORLANDO; RIBEIRO, VERA MASAGÃO. Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 de fevereiro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, Agosto de 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de dezembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200006>.

DI PIERRO, Maria Clara. Histórico e Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos nos EUA da América. *In*: Simpósio de Política e Administração da Educação, XXVI., 2013, Recife. **Comunicações Orais...** Recife: ANPAE, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. **Roda de Conversa – Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. Youtube – 1º Bloco. 29/03/2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vOyWBZuMHBQ>. Acesso em 16 de fevereiro de 2018.

DIAS, Amália; PINHEIRO, Marcos César de Oliveira. Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 396-

398, Ago. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 fevereiro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200015>.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, Oct. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 de abril de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20701999000200013>.

FARIAS, Adriana Medeiros. A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012, p. 2-15.

FERRARO, Alceu Ravanello. KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configurações e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 29, n.2, p. 179-200, Jul/Dez. 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25401/14733>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

FORUMEJA. **Carta dos Fóruns de EJA do Brasil ao Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil+6**. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/carta_manifesto_confintea.pdf. Acesso em 23 de dezembro de 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **CONSCIENTIZAÇÃO: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação de adultos: algumas reflexões**. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. – 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAG, Bárbara. **ESCOLA, ESTADO & SOCIEDADE**. 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje**. In: LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Orgs.). Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ESPJV, 2006. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/iniciais_fundamentos_educacao_escolar.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de Educação**. Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326>. Acesso em 15 de maio de 2017.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 17. ed. – São Paulo: Nacional, 1982.

FURTADO, Eliane Dayse. BATISTA, Tânia. **Pesquisa Educacional para Diagnosticar as Ações de Alfabetização e de EJA Desenvolvidas nas Redes Públicas de Ensino e nas Iniciativas da Sociedade Civil do Estado do Ceará, no período de 2000 a 2011**. Ceará: SEDUC/Tramitty Business to Government, 2012.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Apresentação**. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). Didática – embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/IPF, 1995.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo Freire. GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia diálogo e conflito**. – 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GAMBOA, Silvio A. S. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMOA, Silvio Sánchez (org.). Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOLDEMBERG, J.. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 7, n. 18, p. 65–137, maio 1993. Disponível em <http://sicelo.com.br/j/ea/a/p4ZrFKSYwCg69jg8zqtxyJB/>. Acesso em 30 de abril de 2018.

GONDRA, José Gonçalves. **As escolas de aprendizes artífices e a construção do sistema nacional de educação profissional e tecnológica no Brasil (1850-1942)**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estud. av.*, São Paulo, v. 11, n. 29, p. 311-361, Abril, 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 de abril de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000100017>.

GIROUX, Henri. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GIROUX, Henri. **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio**. In: IMBERNÓN, Francisco. *Educação no Século XXI – Os desafios do futuro imediato*. – 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. – 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUNGARO, Edson Marcelo. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx**. In: CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira de. SILVA, Maria Abádia (org.). *Campinas, SP: Autores Associado. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.*

IAIES, Gustavo. **Evaluar las evaluaciones**. In: Unesco. *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIEP; Unesco, 2003. p. 15-36. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Evaluar-evaluaciones.pdf>. Acesso em 16 de fevereiro de 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade no ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA I.P. *Inquérito à Educação e Formação de Adultos*. Lisboa, 2011. Disponível em: https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=234350521&att_displ ay=n&att_download=y. Acesso em: 29 de maio de 2018.

JARDILINO, José Rubens Lima. ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos – sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

KARP, Stan. Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 431-454, Junho, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 de fevereiro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200006>.

KNOWLES, Malcolm S. HOLTON III, Elwood F. SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, J. SAVIANI, D. SANFELICE, J (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; Histedbr, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica. Ciência do Conhecimento; Métodos Científicos; Teoria, hipóteses e variáveis; Metodologia jurídica**. 6. ed. rev. amp. São Paulo: Atlas, 2011.

LAMBACH, Marcelo; MARQUES, Carlos Alberto; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Avaliação de processos para a formação docente fundamentados na perspectiva dialógico-problematizadora: categorias de análise. Ensaio: **aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018005003003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 junho de 2018. Epub May 03, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601105>.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e177494, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100126&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 de maio de 2018. Epub Mar 05, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698177494>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LITO, Fredric Michael. **O atual cenário internacional da EAD**. In: LITO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LESSARD, Claude. CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez/Faperj, 2011.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACLAREM, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. Pro-Posições, **Campinas**, v. 25, n. 3, p. 45-62, Dec. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 março de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 89, p. 821-842, Dec. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400821&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de maio de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NAOE, Aline. Superação do analfabetismo permanece como meta não alcançada. **ComCiência**, Campinas, n. 132, 2011 . Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000800006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de março de 2017.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. **Docência e politicidade na educação de jovens e adultos: com a palavra, os professores**. 2015. 251 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2015.

NÓVOA, António. **Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”**. In: SERBINO. Raquel Volpato *et al.* Formação de professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Márcio Cândido de. **Aspectos da produção escrita no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)**. 2012. 219 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis. 2012.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une** – um retrato das desigualdades brasileiras: São Paulo, Brief Comunicação, 2017. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.br>>. Acesso em 29 de janeiro de 2017.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil – Educação popular e Educação de adultos**. 5ª Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direto, concepções e sentidos**. 2005. 480 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. 2005.

PAIVA, Jane. **Roda de Conversa – Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. Youtube – 1º Bloco. 29/03/2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vOyWBZuMHBQ>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2018.

PALAZZO, Janete; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; GOMES, Candido Alberto. Nem tudo o que reluz é ouro: um caso de mudança curricular no Ensino Médio. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 705-732, Setembro 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000300006>.

PARO, Vitor Henrique. **Intervenção inicial na Audiência Pública da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, sobre o processo de escolha de Diretores de Escola no Brasil**. Youtube, 14 de agosto de 2013. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=gSHPLSOSiXQ>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

PAULO NETO, José. **Techo do curso “O método em Marx” ministrado para a pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE**. Youtube. 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OoyqbVF7JmI>>. Acesso em: 04 de março de 2018.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Secularização segundo Max Weber. In: SOUZA, Jessé. (Org.) **A atualidade de Max Weber**. Brasília: Unb, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder**. In: IMBERNÓN, Francisco. Educação no Século XXI – Os desafios do futuro imediato. – 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

PORTUGAL. **EURYDICE - Educação formal de adultos: políticas e práticas na Europa**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_formal_adultos.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_formal_adultos.pdf). Acesso em 026 de maio de 2018.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, Dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Janeiro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da Educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. ano XX, n. 68. Dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 31 de janeiro de 2017.

RIVERO, José. FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina e: direito e desafio de todos**. Brasília/São Paulo: UNESCO-Moderna, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 38ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SALES, Jefferson Falcão. **Ser professor da Educação de Jovens e Adultos: em busca da sua cultura profissional**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2007.

SANTOS, Milton. SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. – 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. rev. e amp. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 4. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica

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

SOARES, Leôncio. **Roda de Conversa – Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. Youtube – 1º Bloco. 29/03/2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vOyWBZuMHBQ>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2018.

SOUZA, Jessé. **A Tolice da Inteligência Brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite.** – São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, Jessé. **A Radiografia do Golpe.** – Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: da escravidão a lava a jato.** – Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos.** – Madrid: EDICIONES MORATA, 1999.

STRELHOW, Thyless Bocarte. BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2017.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Aug. 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de abril de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** – 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

THE Ron Clarck Story (Original). O TRIUNFO (Título no Brasil). Direção: Randa Hainnes. Produção: Craig MacNeil *et al.* Estados Unidos. TNT Films, 2006, 1 DVD.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI: 2009, Belém, Brasil). **Marco de Ação de Belém.** Brasília: UNESCO/MEC, abril de 2010

UNESCO. BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA.** Brasília: UNESCO – MEC, 2012.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios.** Paris, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em 30 de novembro de 2018.

UNESCO. **Terceiro relatório global sobre a aprendizagem e Educação de adultos** – Brasília: 2016

UNESCO. **Nações Unidas no Brasil. 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples.** Rio de Janeiro – RJ: Centro de Informações das Nações Unidas – UNIC Rio, 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>. Acesso em 02 de janeiro de 2018.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – Resumo**. Paris, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_por. Acesso em: 02 de janeiro de 2018.

UNICAMP. **FNE Publica nota contra reforma do Ensino Médio**. Campinas – SP: Faculdade de Educação, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/institucional/noticias/fne-publica-nota-contra-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

VENTURA, Jaqueline P. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. 2001.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, Dec. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 de maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003>.