

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Teresinha Kaefer

Da Intenção à Ação: avanços e retrocessos na Educação de Jovens e Adultos
na Rede Estadual do RS no período de 1999 à 2008

Porto Alegre

2009

Maria Teresinha Kaefer

Da Intenção à Ação: avanços e retrocessos na Educação de Jovens e Adultos
na Rede Estadual do RS no período de 1999 à 2008

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Jaime Zitkoski

Porto Alegre

2009

Maria Teresinha Kaefer

Da Intenção à Ação: avanços e retrocessos na Educação de Jovens e Adultos
na Rede Estadual do RS no período de 1999 à 2008

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação na
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Jaime Zitkoski

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado (UFRGS)

Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos (UFRGS)

Profa. .Dra. Conceição Paludo (UFPEL)

Prof. Dr. Euclides Redin (UNISINOS)

K11i

Kaefer, Maria Teresinha.

Da intenção à ação: avanços e retrocessos na educação de jovens e adultos na rede estadual do RS no período de 1999 à 2008 / Maria Teresinha Kaefer; orientador Dr. Jaime Zitkoski. – Porto Alegre, 2009. 127f.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Política Educacional 3. Educação Popular I. Título

CDU 37

Catálogo na Fonte: Alessandra Isnardi Lemõns
Bibliotecária CRB 10/1287

***Aos meus filhos Luann Marcell e
Juscielly, que souberam me
perdoar pela ausência, pelos quais
consegui chegar até aqui.***

***A minha mãe Lucia, que me ensinou o
valor da perseverança.***

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

Ao meu orientador Prof. Dr. Jaime Zitkoski, que soube me conduzir com tamanha rigorosidade e uma boa pitada de amorosidade freireana, respeitando a minha prática de militante da EJA;

Aos meus companheiros de sonhos e utopias, do Neejacp de Bento Gonçalves, carinhosamente o chamamos de Metamorfose;

A professora Simone Valdete dos Santos que acreditou em mim, desde a especialização de PROEJA e me incentivou a continuar estudando;

A Liana, amiga, companheira, grande responsável pelo meu apaixonamento pela Educação de Jovens e Adultos;

A Ionara e a Caren, amigas de sempre, pela escuta;

A minha família, meus irmãos, especialmente minhas irmãs, pela força;

Aos examinadores da banca, pelas contribuições.

RESUMO

A presente dissertação traz as aproximações com a temática da EJA, articulada ao percurso trilhado pela pesquisadora. Apresenta um diálogo com as referências no campo da EJA, pontuando a trajetória dessa modalidade de ensino no Brasil, referendada pela Educação Popular. Discute qual o viés das políticas educacionais da modalidade da última década. Trazendo elementos para avaliar uma política educacional, demarca categorias importantes para a efetivação de uma política educacional progressista. Analisa dados oficiais em relação às matrículas, estabelecimentos de ensino e financiamento da Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino do RS, considerando as gestões de 1999 a 2008, à luz dos referenciais que demarcam a Educação Popular. Discute as políticas de governo e os resultados efetivamente atingidos em cada gestão nesse período de 10 anos.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos - Política Educacional - Educação Popular.

ABSTRACT

The present dissertation brings the approaches with the thematic one of the “EJA”, articulated to the passage trod for the researcher. Also it presents a dialogue with the references in the field of the “EJA”, making allusion to the trajectory of the modality in Brazil, authenticated for the Popular Education. The bias of the educational policy of this modality of the last decade argues which, bringing elements to evaluate an educational policy; it demarcates important categories for the achievement of one progressive educational policy. It consists of the presentation of the collected data in relation to enrollment, educational establishments and financing of the Education of Young and Adults in the State Net of Education of the RS, considering the 1999 managements up to 2008. It has been made under the light of the references that demarcate the Popular Education.

Keywords: “EJA” - Education Politics - Popular Educational

LISTA DE SIGLAS

ABC - Cruzada de Ação cristã
BG - Bento Gonçalves
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEED – Conselho Estadual de Educação
CEES - Centro Estadual de Ensino Supletivo
CEFET - Centro Federal de Educação tecnológica
CF- Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC - Centro Popular de Cultura
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
EJA - Alfabetização de Jovens e Adultos
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GTEJAS - Grupos de Trabalho em Educação de Jovens e Adultos
ICP- Instituto de Cultura Popular
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituições de Ensino Superior
INCRA - Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária
LDBN - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB - Movimento Eclesial de Bases
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA - Movimento de Alfabetização
NEEJACP - Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular
NOES - Núcleo de Orientação ao Ensino Supletivo
ONGS -Organizações não - governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PAS - Programa de Alfabetização Solidária
PDT - Partido Democrático Trabalhista

PCdo B - Partido Comunista do Brasil

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização Cidadania

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

PRONERA - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SETEC - Secretaria de educação Profissional e Tecnológica

UNESCO - Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de matrículas do Ensino com Avaliação no processo (1999-2002).....	75
Tabela 2	Número de estabelecimentos com Ensino com Avaliação no processo (1999-2002).....	77
Tabela 3	Número de matrículas do Ensino com Avaliação no processo (2003-2006).....	83
Tabela 4	Número de estabelecimentos com Ensino com Avaliação no processo (2003-2006).....	85
Tabela 5	Número de matrículas do Ensino com Avaliação no processo (2007-2008).....	93
Tabela 6	Número de estabelecimentos com Ensino com Avaliação no processo (2007-2008).....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Número de Matrículas do Ensino com Avaliação no processo (1999-2002).....	75
Gráfico 2 Número de Estabelecimentos de Ensino com Avaliação no Processo (1999-2002).....	77
Gráfico 3 Número de Estabelecimentos de Ensino com Avaliação no Processo (1999-2002).....	83
Gráfico 4 Número de Estabelecimentos de Ensino com Avaliação no Processo (2003- 2006).....	85
Gráfico 5 Número de Estabelecimentos de Ensino com Avaliação no Processo (2007-2008).....	93
Gráfico 6 Número de Estabelecimentos de Ensino com Avaliação no Processo (2007-2008).....	94
Gráfico 7 Comparativo de crescimento das matrículas de Ensino com Avaliação no Processo no período considerando os três governos.....	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA DA PESQUISA.....	18
1.1 O CAMINHO DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA DE QUEM PESQUISA: JUSTIFICANDO O PERCURSO TRILHADO.....	18
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA E A METODOLOGIA.....	24
2 DIALOGANDO COM REFERENCIAIS TEÓRICOS NO CAMPO DA EJA.....	29
2.1 A TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL.....	29
2.2 UM POUCO DA EJA NO RS ANTES DE 1999.....	44
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EJA: UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA... 48	48
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EFETIVADAS NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	48
3.2 ELEMENTOS PARA AVALIAR UMA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	53
3.3 EJA COMO EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	57
4 A EJA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1999-2008) – UMA DÉCADA DE CONSTRUÇÃO.....	63
4.1 EJA NA VISÃO DO GOVERNO DEMOCRÁTICO E POPULAR DE OLÍVIO DUTRA – FRENTE POPULAR – PT, PC DO B/1999-2002.....	63
4.2 GOVERNO DE GERMANO RIGOTTO (PMDB/PDT) – 2003-2006.....	78
4.3 GOVERNO YEDA CRUSIUS – UM JEITO NOVO DE GOVERNAR – (2007-2010).....	88
5 UM OLHAR COMPARATIVO DAS TRÊS GESTÕES NO QUE SE REFERE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA.....	101
ALGUMAS QUESTÕES FINAIS QUE JUSTIFICAM O CAMINHO PERCORRIDO.....	112
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE(S).....	123
ANEXO.....	127

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos, enquanto modalidade de educação popular, desafia os governos e suas propostas de políticas públicas, quando estabelece seu campo de atuação e da opção política pedagógica da não neutralidade. Reforçando para alguns governos a ideia de uma política compensatória, no sentido de suprir a perda da escolarização na “idade adequada”, para outros pode ser um campo de reparação do direito negado.

Assim, foi se desenhando a história da EJA no Brasil, com avanços e retrocessos, ora protagonizada pelo viés da educação popular pela tendência progressista libertadora¹ ora pela educação bancária, segundo Freire (1987) é uma prática na qual se “enche” os educandos de conteúdos, fazer depósitos de “comunicados”. Nesta concepção, cabe a educação apassivar os educandos mais ainda e adaptá-los ao mundo. Podendo somente interessar este tipo de educação aos opressores, modelo conservador de educação e sociedade balizada pelo neoliberalismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 no seu artigo 37 pontua a EJA como modalidade regular da Educação Básica, possibilitando a sequência da escolaridade para os sujeitos que não tiveram acesso a esse direito em idade própria. Temos ainda como marco na história da EJA a V CONFINTEA que aconteceu na Alemanha em Hamburgo de 14 a 18 de julho de 1997, salientando o direito a educação ao longo da vida, o desenvolvimento da autonomia, a promoção da igualdade entre homens e mulheres tendo como objetivos específicos, conforme Caderno Pedagógico da EJA 1 (2000) tais como:

¹ Tendência que parte da análise da realidade, tendo objetivos sociais e políticos definidos a partir dos oprimidos, constituindo-se numa ferramenta de luta da comunidade escolar somada as demais iniciativas sociais

1. Facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo;
2. Promover a cultura da paz, baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo;
3. Capacitar homens e mulheres;
4. Construir uma relação sinérgica entre educação formal e não - formal;

Entre outros acordos feitos de fundamental importância, pode-se citar: a revisão do conceito de EJA:

O novo conceito de EJA, apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e não-formais e de inovação, além da criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral (V CONFINTEA, 1999, p. 23)

Neste contexto de ganhos e perdas, acredita-se que o Parecer 11/2000 do CNE vem somar-se na escala dos ganhos quando se refere à Educação de Jovens e Adultos, como “dívida social não reparada” trazendo uma nova concepção da função da EJA. Nessa função o conceito de EJA é entendido como direito promotora da cidadania. A função equalizadora assumida no referido parecer tem seu ponto alto na possibilidade de acesso e permanência garantindo o direito aos bens sociais, assim como a função permanente trata da educação ao longo da vida. Para atribuir qualidade a nova concepção de EJA, a função qualificadora vem incentivar a necessidade constante de atualização e de aprendizagem.

A EJA em nosso país, especialmente nos últimos anos, tem se estabelecido numa perspectiva estrategicamente voltada ao diálogo com os oprimidos, no sentido de romper com a opressão, tendo como desafio a articulação em rede na luta contra os antagônicos, no desejo de construir um novo projeto de sociedade. Nessa direção

temos como exemplo o MOVA-SP, o MOVA-RS, os NEEJACPs do RS e algumas experiências populares de Educação de Adultos.

Entretanto, não é possível esquecer que na década de 90 foram implantadas no país e no Estado do Rio Grande do Sul, políticas neoliberais que têm claramente na EJA o objetivo de suplência, dando atenção especial à política de educação da infância, negando aos adultos não escolarizados o direito à educação primando pela cultura do silêncio.

Nesta acepção investigo a trajetória da Educação de Adultos no Rio Grande do Sul nos governos de Olívio Dutra (PT), Germano Rigotto (PMDB) e Yeda Crusius (PSDB), tendo em vista os Parâmetros Curriculares da EJA, pautados no Parecer 11/2000, a Nova LDB 9394/96 e as políticas de governo colocadas em práticas neste período.

Seguindo a lógica da pesquisa como resgate da memória da EJA do RS é necessário abordar qual é a concepção de educação e a tendência que norteou as políticas dos governos pesquisados, no sentido de tencionar reflexões sobre a realidade educacional das escolas da EJA, pautando a educação popular como conteúdo político que concebe a educação ao longo da vida e cria a possibilidade da construção de uma cidadania emancipatória. Segundo Zitkoski (2000), não há como esgotar os processos históricos que fundamentam a democracia radical, pois eles começam pela participação ativa nas decisões políticas e pelo enfrentamento da crise social e da reinvenção da democracia. Em contraponto a essa visão, também analiso a lógica neoliberal, a qual a Educação de Adultos tem sofrido grandes influências.

Buscarei analisar, assim, a efetivação das políticas educacionais para EJA no RS no âmbito de governo estadual, observando o número de matrículas, bem como o número de estabelecimentos de ensino da rede estadual que abarcam a demanda desta modalidade. Tomando como limitador a legislação vigente, procura discutir os projetos de sociedade de cada gestão pública no que se refere à educação de jovens e adultos. É importante salientar que optei por realizar a pesquisa considerando o ensino presencial e semi-presencial. Mesmo sabendo da importância dos Exames Supletivos para a obtenção da escolarização aos sujeitos

que não podem estar na escola. Fundamento minha opção na afirmação de Jamil Cury (2004, p. 4): “[...] o melhor mesmo é a frequência a cursos regulares diurnos e noturnos, sob a forma de ensino presencial e avaliação no processo. Afinal, a escola é um espaço de convivência e de aprendizagem.”

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos que se articulam entre si.

No primeiro capítulo, pontuo as aproximações da temática com a pesquisa, na qual trago as motivações que justificam o percurso trilhado por mim como militante da Educação de Jovens e Adultos, assim como os objetivos que servem como motivações neste processo de pesquisa. Ainda neste capítulo, justifico a necessidade de pesquisar a Educação de Jovens e Adultos enquanto política educacional, seus avanços e retrocessos nos governos de 1999 a 2008 no Estado do Rio Grande do Sul. Ao discorrer o capítulo, aponto o problema de pesquisa e o caminho metodológico a ser seguido.

No capítulo dois, faço um diálogo com os referenciais no campo da EJA, pontuando a trajetória desta modalidade no Brasil referendada pela Educação popular, servindo como base para as reflexões desta pesquisa.

No terceiro capítulo, trago para o debate uma questão sobre qual o viés que as políticas educacionais da EJA nas últimas décadas tem se pautado, tendo como pano de fundo a abordagem neoliberal, liberal moderna da cidadania, dividida em social democrata e pluralista. Abordo também a abordagem marxista. Completo o capítulo com elementos para avaliar uma política educacional, trazendo para reflexão categorias que acredito serem importantes para a efetivação de uma política educacional progressista.

O quarto capítulo traz o cerne da pesquisa, nele consta à apresentação dos dados coletados, assim como uma breve análise desses dados sob a luz dos referenciais que demarcam minha análise. Problematizo as ações que foram efetivadas em cada governo, com base na pesquisa documental e por entrevistas, focando a pesquisa na EJA com avaliação no processo.

No capítulo cinco, trago uma análise, a partir dos dados referendados no capítulo anterior, categorizando elementos que permearam a pesquisa e que pude definir nas três gestões pesquisadas, de forma que pudesse responder ao problema de pesquisa apresentado inicialmente.

As considerações finais, as quais denomino de *Algumas Questões finais que justificam o caminho percorrido*, estão impregnadas do lugar que ocupo como militante da EJA mesclada ao rigor da pesquisa que aprendi a tecer com a clareza dos dados coletados, com o cuidado de não permitir que minha militância desapareça o que foi positivo de um e de outro governo, mesmo que tenha restrições a eles. A rebeldia de apontar, seguindo a rigorosidade apresentada nos dados coletados, os avanços e retrocessos da EJA nos governos em questão.

1 APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

1.1 O CAMINHO DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA DE QUEM PESQUISA: JUSTIFICANDO O PERCURSO TRILHADO

Parece de fundamental importância situar minha trajetória de educadora e pesquisadora, especialmente da EJA e a forte ligação pessoal com esta modalidade de ensino, bem como o caminho percorrido até chegar ao Mestrado da UFRGS. Transformando parte de minha militância social e pedagógica em um trabalho de pesquisa, o qual possa de alguma forma auxiliar as pessoas no registro da história da EJA no RS.

Tal contextualização é necessária para que o leitor compreenda o universo das falas no decorrer dos capítulos.

Fiz-me educadora aos 18 anos com o curso de Magistério. Segui cursando a universidade, na qual me formei em Pedagogia Orientação Educacional. Não satisfeita com isso, procurei uma especialização dentro da área em que atuava, pois dava aulas de didáticas para o curso Normal e o CAT (Currículo por Atividades). Percorri muitos caminhos, mas foi em 1999 que tive um encontro apaixonado fui seduzida pela EJA. Trabalhei na Coordenação Regional da EJA e do MOVA-RS. Foi neste período que de fato tive experiências fascinantes com a Educação Popular e com a Educação de Jovens e Adultos.

Durante o período de 1999 a 2002 tive uma das melhores oportunidades da minha vida enquanto sujeito agente da história, fazendo parte de um grupo de pessoas que acreditavam na mudança, na construção da história por todos, acima de tudo valorizavam o saber de cada um. Pude participar de formações até então desconhecidas por mim, saindo um pouco do senso comum construindo um saber um pouco mais elaborado.

Posso dizer que foram os melhores anos de minha vida profissional, serviram para regar o meu “apaixonamento” pelos movimentos sociais, pela luta coletiva em *deixar o mundo menos feio*.

Ainda em 2000 e 2001, participei de um projeto ousado da escrita coletiva de um livro que retratasse a Educação Popular, os movimentos sociais e sua importância nesta construção desde os MEBs, Círculos de Cultura, até o MOVA-RS. Carlos Rodrigues Brandão, “o Brandão”, como carinhosamente o chamávamos, foi o organizador deste projeto: escrevendo, auxiliando na pesquisa e escrita dos capítulos. No decorrer do processo de escrita do livro, houve alguns momentos com Balduino Andreolla (UFRGS), Moacir Gadotti (Instituto Paulo Freire-S. Paulo), Conceição Paludo, Rodrigo Gimenez (FUA/ Argentina), Alfredo Ghiso (CEAAL Conselho de Educação de Adultos da América Latina - Colômbia, nos subsidiando com histórias de lutas e conquistas em relação à EJA e movimentos populares.

No mês de outubro de 2001, foi lançado o livro que levou o nome de *De Angicos aos Ausentes* em homenagem a Paulo Freire. O livro foi escrito em comemoração aos 40 anos de Educação Popular. Foi uma experiência inesquecível. Pude aprender muito com todos pela *boniteza* em nossas relações.

Ainda neste processo de construção da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio Grande do Sul como Política Pública e de direito, participei do grupo de intercâmbio entre o MOVA-RS e o Movimento de Alfabetização *Nunca és Tarde* da FUA (Federação Universitária Argentina) na cidade de Rosário naquele País, trocando experiências de alfabetização de adultos.

Nesta caminhada voltada para a construção coletiva do conhecimento e para a autonomia, participei das discussões e da construção do Documento de Políticas Públicas da EJA no RS que contém princípios e a concepção da EJA desejada. Foi construído também o documento de Núcleos visto como uma política pública e criação de um espaço alternativo para aqueles sujeitos que têm tempos diferentes para estar num ambiente de escolarização: “para quem tem tempo, para quem tem

pouco tempo e para quem não tem nenhum tempo, sendo uma possibilidade de educação popular”.

Durante estas construções tivemos assessoria da Maria Clara de Pierro que fez sua pesquisa de Doutorado em Barcelona no núcleo *Lá Verneda*, o qual serviu de inspiração para a criação dos Neejas do Rio Grande do Sul.

Foi de forma um tanto turbulenta e corajosa que neste contexto todo, decorrente de uma Política Pública de EJA, criaram-se os NEEJAS no Rio Grande do Sul e é desta aproximação que vou falar um pouco.

Em 2002 o NEEJACP METAMORFOSE nasceu, caracterizando-se como Estabelecimento de Ensino voltado para a Educação de Jovens e Adultos, no intuito de atender os que não têm tempo, os que têm pouco tempo e os que não tem nenhum tempo de vir até a escola. Lá estava eu, sendo parte deste sonho.

Fui então, por seis anos, gestora deste Estabelecimento de Ensino que como tantos outros também protagonizou a história da EJA no Estado do Rio Grande do Sul.

Acredito ser importante pontuar como aconteceu esta proposta e o envolvimento que tive durante esta construção, visto que este estabelecimento constitui-se também instrumento desta pesquisa.

Com regimento próprio iniciou-se a experiência voltada para as três dimensões: o trabalho como espaço educativo, o qual envolve a ideia de se redescobrir como gestor da sua própria vida qualificando suas relações de trabalho; a dimensão dos exames fracionados atendendo os sujeitos que gostariam de terminar seus estudos e não têm disponibilidade de estar sempre na escola: para esses sujeitos disponibilizam-se determinados horários para atendimento individualizado ou em grupos, nas disciplinas solicitadas, com avaliações parciais,

Também, possui a dimensão educativa, na qual se trabalha com os sujeitos que têm tempo de vir ao Neejacp, articulada através dos grupos de aprendizagens, os quais são chamados de Totalidades, sendo elas divididas para o Ensino Fundamental em Totalidades iniciais 1-2-3, Totalidades Finais 4-5-6 e para o Ensino Médio Totalidades 7-8.

Cada uma das dimensões com sua importância e seu papel na comunidade.

Muitas dificuldades se apresentaram no início de 2003, divergentes concepções no Governo do Estado, foi uma luta árdua de argumentação e teorização da prática para manter vivo o NEEJACP METAMORFOSE na sua concepção original.

Neste processo de conquista de espaço chegou-se a 2007 mantendo-se como espaço alternativo de EJA voltado para uma concepção freireana, com metodologia da pesquisa participante, do tema gerador e da rede temática, bem como um trabalho feito através de conceitos firmados na mola propulsora desta proposta que é a formação semanal dos educadores do NEEJACP METAMORFOSE.

No ano de 2006 aproximei-me do PROEJA no CEFET-BG, trabalhando como assessora na implementação do curso no CEFET de Bento Gonçalves. A experiência do NEEJACP foi levada como base para a implantação do mesmo, no que se referia a metodologia e às concepções. Cada vez mais me aproximava da Educação de Jovens e Adultos. Ainda neste ano de 2006 iniciei a especialização do PROEJA, no CEFET de Bento Gonçalves, aprofundando ainda mais meus conhecimentos e tendo a oportunidade de relacionar a teoria e a prática com muito mais rigorosidade metódica.

Seguindo o curso da vida, dizem que a gente se aproxima daquilo que nos interessa. Neste sentido busquei o concurso público no IFRS - Campus Bento

Gonçalves, no qual atuo hoje no PROEJA, intensificando ainda mais, minha crença na Educação de Adultos.

Acredito imensamente que a vida é feita de escolhas, o desejo de aprender e ensinar que, segundo Freire se dá mediatizados pelo mundo. Busquei o Mestrado dentro da linha de pesquisa: Trabalho Educação e Movimentos Sociais, direcionando meu olhar mais uma vez para EJA na intenção de analisar o vivido e o percebido pelos atores desta modalidade, vindo ao encontro das inquietudes, curiosidades, esperanças e desejos de teorizar a prática e torná-la reflexiva, especialmente quando olhamos para a EJA como possibilidade de educação popular. “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 2001, p. 10).

Essa esperança que me distancia ao mesmo tempo me aproxima da pesquisa. Aproxima-me porque ela é parte importante de minha aprendizagem, quando também fui agente do processo de construção da EJA como política pública no RS, com meu trabalho no MOVA-RS e na construção e resistência dos NEEJAS no RS, até o presente momento. Distancio-me quando situo meu conhecimento na categoria de pesquisadora, com olhar rigoroso para a intencionalidade da política educacional implantada por cada um dos governos pesquisados. “[...] o seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Por acreditar na Educação de Jovens e Adultos como espaço valioso de inserção a uma vida com mais qualidade para esses homens e mulheres, pessoas jovens e adultas que tiveram seus direitos negados. Assim realizei essa pesquisa com o objetivo de analisar a relação percebida e vivida pelos atores da EJA no que se refere à educação e política educacional desenvolvida nos governos Olívio Dutra (PT), Germano Rigotto (PMDB), Yeda Crusius (PSDB) no RS.

Considerando o contexto em que ocorrem as políticas educacionais voltadas a EJA contidas nos diferentes programas de governo para o Estado do Rio Grande do

Sul e a coerência das ações desenvolvidas em cada governo, pontuo-as de forma clara, utilizando-me de dados de matrículas, estabelecimentos de ensino que ofertam a modalidade bem como o financiamento da mesma.

Com os dados, analiso a intencionalidade das políticas educacionais implantadas nos três governos no que se refere à EJA, relacionando-os ao projeto de sociedade que cada governo defendeu.

A Educação de Jovens e Adultos tem feito frente às questões da equidade social, no intuito de expandir as fronteiras da escolarização formal, tem efetivamente produzido um efeito de superação do conteúdo pelo conteúdo, trouxe à tona a importância das aprendizagens realizadas nos diferentes espaços vividos por homens e mulheres, para além dos muros da escola. Nesse sentido que a EJA deve ser um espaço de participação na vida pública, no reconhecimento dos bens sociais que todos têm direito.

A Educação de Jovens e Adultos deve constituir-se enquanto estratégia de diálogo com o mundo, reconhecendo-se como sujeito *estando no mundo*, problematizando a cultura existente apreendendo o mundo e suas relações, valorizando as experiências vividas, nas quais o “diálogo atua enquanto ação e reflexão” (FREIRE, 1995, p. 39).

Tendo em vista o Parecer 11/2000, a LDB e as políticas dos governos pesquisados, em primeira análise a pesquisa leva em conta a dimensão teórica utilizada para embasar as políticas de governo na EJA, tecendo uma relação entre a teoria e a prática efetivamente categorizando avanços e retrocessos.

Num segundo aspecto, a investigação direciona-se no campo da qualidade oferecida na EJA, tendo em vista as políticas de governo implantadas para esta modalidade.

O desejo de contribuir com a luta na EJA no espaço político e pedagógico enquanto modalidade de educação Básica e a necessidade de registro e

sistematização desta caminhada no RS é o motivo principal desta pesquisa, tendo o intuito de servir como suporte para possíveis discussões no campo da EJA, no que tange aos seus avanços e retrocessos.

1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA E A METODOLOGIA:

A pesquisa que proponho está ligada à concepção de Educação Popular e política educacional e a intencionalidade que cada gestão tem no desenrolar do seu programa de governo. Para compreender melhor o problema de pesquisa é necessário conceituar essas duas categorias que a fundamentam.

O conceito de educação nos remete a movimentos antagônicos que dizem respeito às forças sociais e a compreensão da condição de cidadania de homens e mulheres. Movimentos esses que apontam para direções contrárias de acordo com os interesses individuais e coletivos. Havendo de um lado uma proposta de humanização, radicalização da democracia, transformação cultural "via debate crítico e criativo sobre as vivências multiculturais entre os povos e as comunidades distintas." (ZITKOSKI, 2006, p. 67), da educação como alternativa de emancipação do sujeito. De outro advinda de forças que apóiam a acumulação do capital, numa lógica bastante perversa da supervalorização do lucro e da riqueza, na desvalorização do sujeito como ser capaz de intervir e conduzir sua história, a favor da ética do mercado, impondo segundo Freire (2005), passividade, uma falsa generosidade e um "humanitarismo" com a intenção de manter a situação de opressão. "Na verdade, o que pretendem os opressores é "transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime" (BEAUVOIR, 1963, *apud* FREIRE, 2005, p. 69)

Diante da dicotomia apresentada em relação ao conceito de educação, também é necessário pontuar a categoria das políticas educacionais que, para Martins (1993), está diretamente ligada à cultura democrática ou não de uma sociedade, com objetivos e valores claros que permeiam a conduta dos envolvidos neste processo.

[...] a política educacional, muito mais que um rol de metas e planos setoriais, é um processo complexo que não se esgota em programas de governo, mas está presente e atua na subjetividade humana. Ao tratar de educação, que deve ser transmitida de geração a geração, a política educacional está interferindo no corpo de regras sociais constituintes da moralidade de um grupo, podendo assim incluir ou excluir valores e acaba delimitando o próprio processo de formação subjetiva do ser humano, que envolve os sentimentos e as disposições emocionais que vão regular a sua conduta (MARTINS, 1993, p.11-12).

Pode-se pressupor, segundo a autora, que esse é um processo complexo para além dos programas de governo, está intrinsecamente ligada à formação subjetiva dos sujeitos e conseqüentemente da sociedade em questão. Então, se tem uma política educacional democrática com características de uma cultura biófila, com ênfase na dialogicidade, na esperança, no processo coletivo e nos anseios da população ou se têm uma política autoritária com características opressoras, necrófilas de acordo com a sociedade em que se vive.

É neste sentido que analiso determinada época da EJA no RS e seus pressupostos educacionais ligados aos programas de governos em questão e intensamente recheados de subjetividade, da intencionalidade e dos momentos vividos pela sociedade gaúcha.

Partindo da análise das políticas educacionais, no campo da EJA, dos três últimos governos no Estado do RS. Destaco como problema central de minha pesquisa:

- Que intencionalidade estas três gestões na educação do RS no campo da EJA demonstram em relação aos desafios das classes populares, numa perspectiva emancipatória²?

- Que projetos de sociedade estão em jogo nas gestões desses governos?

² Aqui entendo emancipação pelo viés da transformação da lógica do capital, que hoje é hegemônica, rumo a um projeto social, onde todos sejam incluídos como cidadãos ativos.

- Que políticas educacionais foram implantadas para a EJA em cada uma das gestões e que ações foram efetivamente realizadas?

Em virtude da linha de pesquisa que escolhi para o mestrado: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, a qual perpassa a EJA, parto de um estudo bibliográfico da Educação Popular e da EJA no Brasil. Pontuo a história da EJA no RS nos governos de 1999 a 2008. Assim parti da necessidade de um aprofundamento teórico de alguns estudiosos neste campo como Paulo Freire, Sérgio Haddad, Liana Borges, Moacir Gadotti, Carlos R. Brandão, Jaime Zitkoski, Janete Lins de Azevedo, Osmar Fávero, José Carlos Libâneo entre outros. "Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque, ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras." (MARCONI, 1985, p. 185)

Para o resgate da história vivida pelos educandos e educadores da EJA protagonista, atores do processo, realizei uma pesquisa de campo que para (MARCONI, 1990, p. 75) "é aquela utilizada como objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para a qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relação entre eles". Para tanto foi realizado coleta de dados em momentos distintos:

Entrevista semi-estrutura com a representante do DEJA/RS. Ressalto que obtive entrevista apenas com a representante do governo Olívio Dutra, conforme apêndice C;

Entrevista com representante da EJA na CRE de Bento Gonçalves do Governo de Yeda Crusius, conforme apêndice C;

Entrevista semi-estruturada com gestor/professor de uma escola de EJA de Nova Bassano, conforme apêndice A;

Entrevista semi-estruturada com dois gestores/professores do Neejacp de Bento Gonçalves, conforme apêndice A;

Também, realizei entrevista semi-estruturada com a conselheira representante do CPERS/Sindicato no Conselho Estadual de Educação, conforme apêndice B;

Todas as pessoas entrevistadas, com exceção da coordenadora do DEJA, e da conselheira, passaram pela Educação de Jovens e Adultos nos três governos na rede estadual. Ora como professor de sala de aula, ora como gestor de escola ou da CRE, por isso que na apresentação das falas no decorrer da pesquisa, optei por colocar gestor/ professor e não dar nome legítimo as pessoas entrevistadas, apenas a sua função é citada. Para tornar público as opiniões e manifestações dos entrevistados, solicitei consentimento por escrito para os mesmos, conforme apêndice D.

Realizei, igualmente, pesquisa documental utilizando os documentos que norteiam a EJA no período que compreende a pesquisa. Que segundo Marconi (1985), está restrita a documentos escritos ou não. No caso desta pesquisa os documentos das políticas públicas da EJA (governo Olívio Dutra-PT), Ressignificando a EJA (governo Germano Rigotto - PMDB), Portarias (governo YEDA Crusius - PSDB), assim como documentos dos Sindicatos dos Professores e do Conselho Estadual de Educação.

Utilizo-me de reportagens da mídia nos três governos para enfocar dados e opiniões sobre as políticas de EJA.

A pesquisa em torno dos dados de matrículas e de estabelecimentos de ensino baseiam-se nos dados do censo escolar dos respectivos anos tendo como principal fonte de pesquisa o INEP.

Todo o trabalho passa pelo viés da pesquisa qualitativa, pois é ela que segundo (MINAYO, 2007, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Esses significados são necessários serem registrados no período pesquisado no que tange a EJA no RS, segundo a mesma autora.

[...] ela também nos permite compreender, esse é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações, e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade (MINAYO, 2007, p. 25).

A pesquisa envolvendo os aspectos acima citados buscou analisar os dados de forma qualitativa, apontando em cada período as ações que pontuaram a EJA, trazendo a tona os avanços e retrocessos, enfim a estrutura educacional e o modelo de sociedade proposto pelos governos.

2 DIALOGANDO COM REFERENCIAIS TEÓRICOS NO CAMPO DA EJA

O presente capítulo tem a intenção de situar o leitor na trajetória histórica que se constitui a Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos no Brasil. Aponta também um pouco da história vivida pelos protagonistas da EJA no Estado do Rio Grande do Sul, nos anos que antecedem aos governos de Olívio Dutra, Germano Rigotto e Yeda Crusius, objeto desta pesquisa.

2.1 A TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL³

A Educação de Jovens e Adultos tem seu ponto de apoio na educação popular, pois nasceu no calor das lutas populares na América Latina. Freire foi o grande precursor deste movimento, fundando juntamente com outros latinos – americanos o CEAAL - Conselho de Educação de Adultos para a América Latina.

No Brasil a Educação Popular teve sua caminhada calcada em alguns movimentos populares que destaco: O Movimento de Cultura Popular (MCP), 1960 em Recife como também “De Pé no Chão Também se Aprende” que aconteceu no RN. Aqui no Rio Grande do Sul o ICP/RS (Instituto de Cultura Popular) teve vida muito curta, seu pico foi no final de 1963.

A história da Educação de Jovens e adultos mistura-se a da educação popular, tendo como mecanismos balizadores a consciência política, a defesa dos direitos o rompimento com a cultura do silêncio, como já dizia Chauí (1985, p. 57)

Não há instrumento mais poderoso para manter a dominação sobre os homens, do que mantê-los no medo e para conservá-los no medo nada melhor que conservá-los na ignorância. Inspirar terror, alimentar o medo, cultivar esperanças ilusórias de salvação e conservar a ignorância são as armas privilegiadas dos governos violentos.

³ Pesquisa realizada por mim por ocasião do TCC do curso de Especialização em PROEJA/2007-CEFETBG e UFRGS.

A Educação Popular marcou terreno no campo da resistência a esse tipo de governo.

De fato, se olharmos para a história, aliás, todas as histórias: minha, sua, nossa, os interesses que circundam nossas vidas, vão dos mais inusitados até os mais absurdos que possamos imaginar, todos em torno de interesses.

Neste texto, não tenho a pretensão de contar com detalhes todos os “por menores” da história da EJA, é apenas uma tentativa de vislumbrar um pouco dessa história recheada pela boniteza de homens e mulheres que visualizam na Educação de Jovens e Adultos a possibilidade de produzir “desobediência civil” ao dizer a todos que o direito de ler e escrever lhes foram negados até então, em nome da manutenção de uma sociedade de dominantes e dominados. Estaremos nos reportando a EJA desde o Brasil Colônia até os nossos tempos, sobretudo dando ênfase à importância desta modalidade de educação para a transformação da sociedade, suas implicações na implantação de uma política pública permanente, num país com falta de equidade social.

No período da Colônia e do Império tem-se forte influência jesuítica na catequização dos indígenas, trazendo para dentro dos costumes desse povo, crenças, valores e ensinamentos que descaracterizavam sua cultura, criando então um forte sincretismo religioso, justificando toda e qualquer dominação através da dimensão arqueológica, ditada pelo catolicismo. Posteriormente aconteceu com os negros e os filhos dos colonizadores, toda parte da massa dos excluídos já no Brasil Colônia.

Inicialmente a alfabetização de adultos para os colonizadores, tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da “Corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.” (LOPES; SOUZA, 2007, p. 3)

No Império, a cidadania era direito de poucos, esses poucos pertencentes às classes economicamente privilegiadas, ficando mais uma vez de fora do direito à educação dos negros, índios e uma boa parcela das mulheres. Nesse período 82% da população com idade superior a 05 anos era analfabeta. Beiseigel nos dá uma visão clara sobre esse período quando diz que:

[...] no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção “colonial” [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente de peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas da população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem. (BEISEIGEL, 1974, p. 43).

Na Constituição de 1824, a primeira do Brasil, veio bem aos moldes da influência do mundo europeu, “garantindo” a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, nisso incluía-se os adultos não passando de uma intenção legal. Segundo Sérgio Haddad e Maria Clara (1999), num de seus artigos nos diz que:

Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas esta inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas constituições brasileiras posteriores.

Essa distância criada entre o legal e o real acabou excluindo a responsabilidade do governo daquela época, pois o mesmo reservou-se o direito da educação as elites e conseqüentemente os investimentos eram designados para a classe dominante, ou seja:

O ensino, do nível das primeiras letras ao secundário, passou a ser ministrado sob forma de aulas avulsas, fragmentado o processo pedagógico

[...]. A coroa em determinadas ocasiões, chegou a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres. Isso mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve em grande parte privatizada. (VILLALTA, 1997 p. 351).

A nova constituição republicana de 1891 assumiu a responsabilidade pública pelo ensino básico, dedicando-se mais ao ensino secundário e superior. Embora houvesse uma grande quantidade de reformas educacionais no que dizia respeito ao ensino elementar, ainda assim, garantiu-se com maior ênfase o ensino das elites e com fragilidade de recursos, a oferta ao ensino elementar para as camadas sociais marginalizadas.

A constituição então em vigor, estabeleceu a exclusão dos adultos analfabetos ao direito de votar, deixando boa parte da população de fora desse direito, visto que aproximadamente 72%, segundo censo realizado em 1920, 30 anos após o estabelecimento da república ainda continuavam analfabetos.

Sérgio Haddad e Maria Clara em seu artigo “Escolarização de jovens e adultos” (1999) subsidiam minhas afirmações quando dizem que: “Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas”.

Foi em torno da década de 20 até os anos 40, que se iniciou um movimento mais amplo e forte no sentido da implementação de políticas públicas para a EJA, exigindo do Estado esta oferta de ensino. Nesta linha se percebe que a preocupação dos educadores veio associada às mudanças ligadas ao processo de industrialização o que exigia mão-de-obra alfabetizada e qualificada, trazendo como consequência à urbanização do país.

A Revolução de 30 foi marcante no que se referia a reformulação do papel do Estado, reafirmando-se como um TODO.

Na Constituição de 1934, configurava-se um Plano Nacional de Educação, vinculando-se constitucionalmente uma receita para educação, reafirmando a responsabilidade do poder público para com a mesma. Com este impulso é na década de 40 que a Educação de Jovens e Adultos recebeu um tratamento especial.

Segundo Beiseigel (2003), um dado importante de ser levantado e que aparece como relevante na luta pela educação de adultos é o resultado do recenseamento geral feito em 1940, com uma taxa de 55% de analfabetos entre adultos com mais de 18 anos.

A década de 40 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), e outros. (LOPES; SOUZA, 2007, p. 4).

Em 1945 foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário, o qual deveria gradativamente incluir o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, com 25% da totalidade dos recursos desse fundo destinados à escolarização desses sujeitos.

Em consonância com esses movimentos no Brasil, a UNESCO denunciava ao mundo a enorme disparidade entre os países ditos “subdesenvolvidos”, especialmente no que dizia respeito à Educação de Adultos, instigando a prática de programas nacionais de educação nesses países, entre eles, o Brasil, tornando-se

uma forte aliada aos educadores brasileiros em deferência à luta pela educação de adultos.

[...] vemos que por séculos e na maior parte dos casos históricos, por milênios, ela é posse e direito de elites restritas que, ao se tornarem detentoras exclusivas de seu saber, associam o poder daí advindo ao já possuído anteriormente. Acesso de um “outro” escrito torna-o, pelo menos deste ponto de vista, um “quase igual a mim”, em sociedades fundadas sobre processos fortes de separação de sujeitos através do acesso a modos de poder, a formas de acumulação de bens e também a tipos de competência do saber. (BRANDÃO, 2001, p. 15)

Como resultado desses movimentos realizados, surge então em 1947, o SEA-Serviço de Educação de Adultos, como parte do departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde. Surgindo a primeira campanha Nacional de Alfabetização com o professor Lourenço Filho, bem como a criação de serviço de educação de adultos, classes supletivas com destinação de verbas federais aos estados. Em 1952, aconteceu a Campanha Nacional de Educação Rural, nos moldes das “missões rurais” que buscavam formar lideranças para operar como instrumento no melhoramento da qualidade da vida da comunidade. “As missões rurais” atuavam com prazo limitado nas localidades, em articulação com as autoridades locais, igrejas, associações, escolas e outros serviços sociais eventualmente existentes “(BEISEIGEL, 2003, p. 21)”. Assim, como em 1958 na Campanha de Erradicação do Analfabetismo. As duas campanhas tiveram vida breve e pouco cumpriram com seu papel de alfabetizar.

Segundo Dussel (2000), o ponto de partida é a reflexão corajosa e ética sobre a situação de vítimas para tomar consciência de sua condição e a aproximação com a educação política. Descrevo agora uma década que tentou com audácia a tomada de consciência de sua condição, sendo pulverizadora de grandes mudanças na vida política brasileira. No que se referia a Educação Popular, cito a Educação de Adultos, tecida nos movimentos libertários de educação, sustentados por ideias de igualdade, no desejo de suprir os direitos negados à população menos privilegiada economicamente. Surgindo, então discussões, congressos, marcando um novo jeito de pensar educação de adultos, como espaços de discussões para sustentar

politicamente as propostas de educação vinculadas bem de perto às práticas políticas.

Um dos marcos desse processo de conscientização que focalizou a qualidade das práticas pedagógicas na educação de adultos foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo como um dos mentores Paulo Freire. Esta concepção fica explícita na fala de Paiva

A indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisões responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos à revisão dos transplantes que agiram sobre nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o homem e não para o homem, a criação de grupos de estudo e ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova do educador [...] renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1983, p. 210)

Com este intuito nasceram os Sistemas Rádio Educativa do Rio Grande do Norte, Sergipe, Minas Gerais, os MEBS e os círculos de cultura com Paulo Freire à frente desse movimento, utilizavam o “método Paulo Freire de Alfabetização que levava em conta o próprio universo vocabular dos sujeitos envolvidos. É nesse momento que veementemente Paulo Freire dizia que a” Leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Os MeBs (Movimentos Eclesiais de base), segundo Brandão 2001, estavam constituídos através de uma coordenação local , que delineavam,e executavam o programa de trabalho a ser realizado através de um Sistema Rádio-Educativo com emissões radiofônicas.

Assim, como a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler e Escrever da Secretaria Educação de Natal, os Centros Populares de cultura (CPCs) tiveram papel importante nesse processo de democratização das oportunidades de escolarização de adultos. Aqui no Rio Grande do Sul, o ICP/RS (Instituto de Cultura Popular) teve vida muito curta, seu pico foi no final de 1963, tendo a frente Ernani

Fiori, sucumbindo com o golpe militar de 1964, Segundo Andreola (1988, p. 85), diz exatamente o que significou o ICP/RS para o povo da luta:

A repressão não matou os sonhos do Instituto de Cultura do Rio Grande do Sul, como não matou a multidão de sonhos dos quais estava nascendo o Brasil novo dos anos 60. Os ditadores da América Latina pensaram no exílio como forma de jogar ao vento os sonhos dos povos do continente. Os sonhos não são punhados de cinzas. O vento não os leva. Eles são trigos. O Exílio foi semeadura. Resgatemos a história, porque os tempos são de colheita.

Com todo esse movimento no País, a luta popular pela tomada do poder político, a educação de adultos tornou-se um referencial muito forte na emancipação do povo oprimido, esse movimento de educação popular foi uma tentativa de aproximação da sociedade civil com a democracia e o controle social público.

Em 1964, com o golpe militar, as diversas experiências de Alfabetização de adultos foram sendo suprimidas por represálias, esfriando o movimento de conscientização até então desencadeado. Os adeptos e intelectuais envolvidos nesse processo foram exilados, entre eles Paulo Freire.

O golpe militar silenciou algumas “Rosas” da Educação Popular, exilando-as, calando suas vozes, por algum tempo. Permitindo apenas alguns programas de cunho conservador, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) que tentou tomar o lugar dos movimentos populares, servindo de maneira assistencialista aos interesses do governo militar.

[...] Buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta estreitava junto às classes médias em face o AI-5, não devendo ser descontada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como um instrumento de obtenções de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, 1992, p. 99).

A ditadura militar se pautou no campo da educação pelo desmonte da educação popular, e como legitimação desse pressuposto surgiu o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização que veio com o compromisso de romper em 10 anos com o analfabetismo, sendo sustentado por três particularidades fundamentais segundo Brandão (2001, p. 55):

A) O paralelismo em relação aos demais programas - seus recursos eram independentes de verbas orçamentárias;

(B) Organização operacional descentralizada - Comissões municipais para executar a campanha nos diversos rincões dos municípios.

(C) Centralização da direção do processo educativo – encarregado da organização, programação, execução e avaliação do processo.

O MOBRAL se dissipou em todo o território brasileiro, estando logicamente sobre um intenso controle Federal, ampliando seu campo de atuação, forjando uma educação comunitária. Mesmo com todas essas tentativas, este movimento estava fadado ao fracasso e muito longe de cumprir o papel de alfabetizar milhões de pessoas. Nos anos 70 e 80 foi marcado pela suplência que tinha como princípio básico o ensino primário, buscando aproximação com o ensino básico no que se referia a educação de adultos.

O Ensino Supletivo foi definido pela antiga LDB 5692/71. Uma das características dessa modalidade foi a ideia de aceleração (quatro anos em quatro semestres), tendo como principal ponto a flexibilidade em relação ao Ensino Regular. Nascendo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os NOES - Núcleos de Orientação Supletiva, que nada mais era do que um espaço maquiado de escola para receber esporadicamente alguns alunos, baseados no ensino não presencial quase que na sua totalidade, a fim de prepará-los para as provas das Secretarias Estaduais de Educação e manter professores na ativa, os CEES - Centros de Educação Supletiva diferenciavam-se dos NOES pelo poder da certificação.

É importante ressaltar que o Ensino Supletivo nesta perspectiva demandava baixo custo e com isto tinha-se pouco investimento para com este tipo de educação. Na verdade o que interessava mesmo era o número de alunos inscritos, não importando de fato o resultado apresentado pela demanda.

A Ação Educativa de São Paulo - Assessoria, Pesquisa e Informação – realizou um estudo sobre este tema, concluindo que as pessoas, sujeitos da suplência, tinham sua trajetória escolar baseada em:

Para jovens e adultos em idade escolar que ingressaram recentemente nas fases iniciais da escola fundamental e aspiram à continuidade dos estudos;

Para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram, freqüentemente motivados ou pelo ingresso no trabalho ou em razão dos deslocamentos populacionais;

Para adolescentes que ingressaram e cursaram (permanentemente ou intermitentemente) a escola regular, mas acumulam aí grandes defasagens entre idade e série cursada. (HADDAD, 1999, *apud* Caderno pedagógico EJA-1, 2000, p. 13).

O final dos anos 80 e a década de 90 foram marcados por transformações paradigmáticas numa visão de educação popular, voltando os educadores populares que até então estavam retraídos pelo regime, a atuar mais especificamente na alfabetização de adultos. Acabando assim, mais especificamente o MOBRAL em 1985.

O sonho de um povo estava sendo novamente desenhado pelas mãos da democracia e a educação de jovens e adultos estava nas mãos da Fundação EDUCAR, que segundo Brandão (2001, p. 56): “Esta fundação assumiu o papel de fomentar o subsistema do Ensino Supletivo, política de Educação de Jovens e Adultos, buscando aperfeiçoar os educadores e construir material didático.”

Existe a possibilidade concreta dos trabalhadores se libertarem, porém esta possibilidade não se concretizará se eles não abolirem as condições de exploração e subordinação a que estão submetidos (DUSSEL, 2000). Na condição de

subordinados o povo brasileiro elege Fernando Collor de Mello, capitalista neoliberal essencialmente individualista, que faz cortes de verbas para a Fundação Educar, extinguindo-a. Mais uma vez a educação de Jovens e Adultos sofreu infortúnios, dos descasos do governo federal. Deixando muito evidente a posição do governo na fala do Ministro da Educação (aliás, o 3º ministro durante o mandato de Fernando Collor), Prof. José Goldemberg:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é um lugar. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (JORNAL DO BRASIL, 1991)

É impossível passar por este momento da história e não tecer considerações de forma que possa expor meus sentimentos de indignação perante o absurdo falado e feito durante este governo, que criou apenas no papel o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, desconsiderando todo e qualquer direito do cidadão à educação não importando sua idade.

Apesar de todo esse desgaste, a EJA e seus defensores continuavam a sonhar. Sonhos estes calcados no desejo de uma nação feita por iguais, alimentada pelo mesmo anseio da universalização do direito à educação.

Vou fazer minhas as palavras de Paulinho da Viola, que sabiamente Borges (2004, p. 21) utiliza em seu livro *“Sapo que virou Princesa”*, quando fala da resistência da Educação Popular e sua importância na conquista dos avanços para a EJA:

Uma semente atirada
Num solo tão fértil
Não pode morrer
É sempre uma nova esperança

Que a gente alimenta
De sobreviver

Com a promulgação da constituição de 1988, tivemos importantes avanços no que dizia respeito a EJA, entre eles que “a educação passa a ser direito de todos independente da idade”.

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

I - Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta para todos que a ele não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL, 1988, p. 210)

Para este artigo houve uma emenda PEC nº233, transformada em Projeto de Lei nº92/96 que alterou habilmente o artigo acima desobrigando o Estado à oferta obrigatória da EJA.

O governo mantém a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprime a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular”. (HADDAD, 1997, *apud* Caderno Pedagógico de EJA –1, 2000, p. 17).

Ainda na seção V, do capítulo II refere-se à EJA:

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

§1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do

alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante a cursos e exames,

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

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos de caráter regular. (BRASIL, 1996, p. 5)

Assim, mais uma vez a EJA entra no cenário, segundo Haddad (1998), com a intenção da reposição da escolaridade, dando vida ao conceito de suplência. Descaracterizando a EJA com perfil próprio (de compromisso com o processo e não somente com o produto, como é o caso dos Exames) e pensado para além da educação bancária. Temos ainda como marco na história da EJA a V CONFINTEA que aconteceu na Alemanha, em Hamburgo, de 14 a 18 de julho de 1997. Tendo objetivos específicos, conforme Caderno Pedagógico da EJA 1- (2000) tais como:

- 1 Facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo;
- 2 Promover a cultura da paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo;
- 3 Capacitar homens e mulheres;
- 4 Construir uma relação sinérgica entre educação formal e não - formal;

Entre outros acordos feitos de fundamental importância, pode-se citar: a revisão do conceito de EJA

O novo conceito de EJA, apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e não-formais e de inovação, além da criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral. (BRASIL, 1999, p. 23).

Neste contexto de ganhos e perdas, acredita-se que o Parecer 11/2000 do CNE vem somar-se na escala dos ganhos quando se refere a EJA, como “dívida social não reparada”. Ainda nesta linha de pensamento o relator do Parecer professor Jamil Cury aponta algumas funções essenciais da EJA:

A) Função reparadora: é aquela em que o cidadão tenha não só [...] O direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento, daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (PARECER 11/2000 p. 7). Este conceito significa a reparação ao direito negado, diferentemente do conceito de suprimimento.

B) Função equalizadora: “Para tanto são necessárias mais vagas para estes novos alunos e novas alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização” (PARECER 11/2000 p. 9). Assim, dar-se-á oportunidade aqueles que não tiveram acesso por algum motivo à escolarização em idade/série.

C) Função Permanente: “[...] atualização dos conhecimentos por toda a vida [...] sentido próprio da EJA” (PARECER 11/2000, p. 11) Esta função permeia a educação ao longo da vida, essencial para a EJA.

D) Função Qualificadora: “é o apelo às instituições de Ensino e pesquisa no sentido de produção do material didático, que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos [...]” (PARECER 11/2000, p. 12)

Segundo este Parecer que fomenta a Educação de Jovens e Adultos no País, as escolas devem promover a autonomia dos sujeitos, de modo que possam apropriar-se de novos conhecimentos, desconstruindo e reconstruindo outros de forma significativa.

O PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, surge na rede federal e vem como decreto movimentando a rede:

Com data de 13 de julho de 2006, sob o número 5.840, veio para movimentar a esfera das escolas públicas federais e para muitos como um “*Tisuname*” o decreto que institui o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (SILVA, 2007, p. 252).

A obrigatoriedade da oferta de EJA na rede federal traz o desejo da formação ser contínua e permanente, agregando a formação geral e a formação profissional. Com abrangência no que tange à formação continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio. Os cursos têm o objetivo de elevar a escolaridade dos trabalhadores, bem como a profissionalização dos mesmos, proporcionando a sistematização dos conhecimentos adquiridos até então.

Os fragmentos do decreto nº. 5840/06 deixam claro a organização dos cursos para essa modalidade de ensino:

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral;

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica;

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Outra questão importante que precisa ser considerada é a juvenilização da EJA. Acredito que muitas vezes, conforme o documento base do PROEJA:

[...] grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental “regular”. Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam. (BRASIL, 2006, p. 6)

Então, não é mais possível pensar a EJA como uma modalidade que acolhe somente pessoas adultas, é preciso pensar políticas para a juventude e para qualificar a permanência desses jovens ao ensino dito regular.

2.2 UM POUCO DA EJA NO RS ANTES DE 1999

Na Constituição Estadual, inicialmente, no Capítulo II, seção I, artigo 196.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa ao desenvolvimento do educando como pessoa e à sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. (1989)

O estado deve “garantir o Ensino Fundamental, público, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria”. Explicitado no artigo 199, inciso I.

No Estado do Rio Grande do Sul, em 1986 a 1990, no governo do PMDB, aconteceu o projeto de alfabetização de Jovens e Adultos nas escolas estaduais, denominado “Ler e Escrever o Rio Grande” conhecido como “Projeto Ler” coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, especificamente pela

professora Dione Maria Detânico Buseti⁴. O objetivo fundamental era a alfabetização em massa, a intenção era de que a EJA fosse parte da responsabilidade das escolas, enquanto política pública. Os professores foram selecionados através de convocações específicas para esse projeto, com no mínimo a formação do Curso Normal / Magistério. Funcionava em escolas estaduais nas diferentes regiões do Estado. A formação continuada desses educadores se deu através de parcerias com as universidades, numa perspectiva de um trabalho de alfabetização interacionista⁵ com princípios da Educação Popular.

Seguindo a história da EJA no Rio Grande do Sul, temos ações feitas no governo Collares, governador eleito pelo PDT, de 1991 a 1994. Neste período, manteve-se o Projeto Ler com o número de turmas existentes no governo anterior, sem maiores incentivos, nem mesmo a formação dos educadores teve continuidade durante esta gestão.

Ainda no governo Collares, paralelo ao Projeto Ler, a Secretaria de Educação lançou um projeto de alfabetização chamado de “Nenhum Adulto Analfabeto”. O Programa estava organizado por módulos, feitos por uma equipe multidisciplinar, que se encarregou de organizar o material didático dividido em dez módulos, nos quais se encontravam subsídios pedagógicos para alfabetização. Era de fato uma tentativa não formal de alfabetização, onde qualquer cidadão que tivesse interesse e boa vontade poderia alfabetizar alguma turma de alunos, teria acesso a esses módulos. Não havendo vínculo pedagógico nem responsabilidade de recursos financeiros para com o educador que se dispunha a alfabetizar.

Durante esse processo do “Nenhum Adulto Analfabeto”, aconteceram programas na TVE/RS organizados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional, como uma espécie de suporte aos alfabetizadores que utilizavam os módulos.

⁴ As informações sobre esse projeto foram dadas por ela.

⁵ Processo que constrói o conhecimento científico em interface com o conhecimento trazido pelo sujeito.

Já de 1995 a 1998, no governo do PMDB, com Antônio Britto como governador, retomou-se o projeto de alfabetização com mais intensidade, com o nome de “Pacto por um Rio Grande Alfabetizado”, conservando-se nos mesmos moldes do antigo Projeto LER. Juntamente com esse projeto, nasceu o PIÁ 2000, financiado pela UNESCO e coordenado pela Secretaria Geral de Governo, o qual se destinava aos municípios com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) mais baixo.

Durante a vigência do PIÁ 2000 95/96, foram 45 municípios contemplados com essa proposta, onde os educadores eram chamados de educadores de alfabetização, não era obrigatoriedade ter titulação de professor, devido à difícil realidade dos municípios. Efetivou-se através de convênios com as Prefeituras com repasse de recursos para kit pedagógico e ajuda de custo para educadores. Também o PIÁ 2000, contemplava a formação destes educadores que eram dadas pelas Universidades e/ou agentes formadores da região ou do município. As informações elencadas acima, do período do governo Collares ao Governo Britto, foram dadas pela professora Maria Clara Claunann Boose que trabalhou na execução destes projetos.

Considerando a conjuntura atual da EJA no RS e a história construída no decorrer dos anos de 1999 a 2008, é preciso identificar os princípios norteadores das políticas de governo para a EJA, com vistas a servir de instrumento de resgate da intencionalidade dos governos neste campo, bem como registros das memórias de um povo que oscila entre o popular e o supostamente novo.

Quando falo do popular, trago a categoria da participação, da possibilidade do exercício da cidadania articulada a concepção de educação e a relação que se dá a partir dos horizontes sócio-econômicos, das relações de trabalho e sua superação. Apostando no inacabamento do ser humano. Por isso mesmo construindo e

reconstruindo-se neste processo de participação, que possibilita a transformação positiva e humanizante dos homens e mulheres, protagonistas da história.

Ao pontuar o supostamente novo, ou de um “novo velho” trago a desmobilização da classe trabalhadora, a perda das referências, a apatia que parece tomar conta de um povo que busca conquistar seu espaço. Do imenso sentimento de individualidade que aflora neste processo de apatia e desmobilização.

É preciso acordar dar-se conta, não é por acaso que as ações neste campo estão impregnadas de intencionalidade, que segundo Marx e Engels (1999) buscam manter a hierarquia social, no sentido de sustentar a hegemonia dominante.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EJA: UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Este capítulo tem o objetivo de analisar as políticas educacionais brasileiras, igualmente, trazer a reflexão para o Rio Grande do Sul, com a implantação dessas políticas educacionais. Conforme Camini (2008, p. 39), “as políticas educacionais são redefinidas nesta nova fase da internacionalização e acumulação capitalista, de acordo com as orientações do Fundo Monetário internacional (FMI) e do Banco mundial (BM) [...]”.

Neste momento, trago as abordagens que permeiam as políticas no campo da educação divididas aqui em: Abordagem Neoliberal e a abordagem Liberal Moderna da Cidadania que aborda concepção Pluralista e social democrata, onde serviram de fundamentação nas análises feitas a partir dos dados coletados. Para finalizar o capítulo, resalto categorias que são fundamentais para avaliar as políticas educacionais sob o ponto de vista progressista.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EFETIVADAS NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Ao longo da história, a educação brasileira tem sofrido reformas neoliberais e políticas de ajuste para cumprir com exigências de corporações e instituições financeiras: como o Banco Mundial, o BIRD Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e o FMI (Fundo Monetário Internacional). Conforme Libâneo (2008) ratifica a concepção do mercado como fundador, unificador e autoregulador da sociedade global e competitiva. Acreditando ainda, que o mercado livre é a saída para aclarar as feridas sociais.

No que se refere às particularidades da política educacional brasileira, é preciso ter claro a dualidade e a seletividade que se insere na nossa educação, trazendo no seio da história um ensino de excelência para ricos e um ensino

baseado na aprendizagem de ofícios para trabalhadores oriundos das classes populares.

Para compreender melhor esse processo que envolve as ações, permeadas pelas políticas educacionais brasileiras neste contexto, e, por consequência, no Estado do Rio Grande do Sul, pontuamos as concepções que nossos olhos perpassam em algum momento as políticas educacionais que analiso.

A abordagem Neoliberal nasce da democracia utilitarista⁶ e traz uma forte tendência de neutralidade desempenhada pelo Estado, cabendo apenas o provimento de alguns bens essenciais, entre eles a educação (MACPHERSON, 1978, *apud* AZEVEDO, 2001, p.9). Ainda sobre este aspecto, Borges afirma: “o Estado deve funcionar segundo o estabelecimento de regras "neutras" que permitam a busca legítima de diversas concepções do bem social. Como observado por Williams e Young (1994)” (BORGES, 2009, p. 3).

Nesta direção, o Estado é posto em xeque e com ele as políticas públicas, tendo como um dos pressupostos a liberdade individual postulando então um Estado Mínimo, no qual a palavra de ordem é “Menos Estado e mais Mercado”, considerando as políticas públicas como responsáveis pela crise enfrentada na sociedade atual, acreditando que esses princípios de liberdade levados a categoria de sustentação desta abordagem, correm o risco de serem desrespeitados.

Assim, a política educacional também sofre interferências, porém menos expressivas, pois “a educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal, é uma das funções permitidas pelo “Estado Guardião⁷” (AZEVEDO, 2001, p. 15). Esta abordagem defende a ideia de acesso a todos ao nível básico de ensino, porém tem trazido à tona o questionamento em relação à divisão de responsabilidades do sistema educacional com a iniciativa privada.

⁶ "A melhor ação é a que produz a maior felicidade do maior número". Este princípio foi originalmente formulado por Francis Hutcheson e mais tarde adaptado por Jeremy Bentham e Henry Sidgwick. (BIZZARO, SARA, 2001, p.1)

⁷ Estado social democrata, pós 2ª guerra mundial, aplicou políticas sociais para aliviar a pressão exercida pela classe trabalhadora e concorrer com o bloco socialista.

Referindo-se à formação profissionalizante, a visão neoliberal assume a defesa de uma educação totalmente privatizada, argumentando que esse tipo de educação trará recompensa econômica ao sujeito, portanto é de sua responsabilidade provê-la.

Os ideólogos neoliberais apóiam-se ainda na ideia de qualidade total, concebendo esta como parte de um sistema regido pelas leis do mercado, tendo como ponto de partida à crise econômica e financeira. Nesta acepção, o que passa a valer é “a lógica da competitividade agora recomposta como um pressuposto natural das forças econômicas [...]” (CURY, 2002, p. 150)

A abordagem Liberal Moderna da Cidadania tem na teoria pluralista e social democrata condições que permeiam o Bem – Estar⁸ e a igualdade como fundamentos para a liberdade e a individualidade, sendo o Estado o indutor do bem comum.

Dentro de uma abordagem pluralista, cujas políticas públicas nascem a partir das demandas, estas têm “o poder de compra dos eleitores no mercado político, constitui na verdade a fonte de poder de decisão sobre o tipo e a estrutura da oferta dos bens públicos.” (AZEVEDO, 2001, p. 26). Ainda neste sentido, os pluralistas segundo a autora, categorizam as políticas públicas como “aquilo que os governos fazem ou deixam de fazer”.

As noções de políticas públicas devem incluir todas as ações de governo-e não apenas as intenções estabelecidas [...] devemos considerar a não – ação do governo - o que o governo escolhe não fazer. Obviamente, a não – ação pode ter o mesmo impacto sobre a sociedade quanto a ação governamental (DYE, 1972, *apud* AZEVEDO, 2001, p. 26)

A abordagem pluralista defende a ideia que um dos mais poderosos meios de transformação das mentalidades tradicionais, no sentido da busca da racionalidade é a educação, sendo a escola aquela que promove, opera, recomenda normas, valores e atitudes dentro dos padrões da modernidade. Constituindo-se a

⁸ Por Welfare State, entende Sonia Miriam Draibe (1989) é a regulação social pelas relações entre Estado e sociedade, próprio do Estado capitalista em função do desenvolvimento econômico.

escolarização ponto fundamental na uniformização da distribuição do poder, utilizando estratégias de acesso ao conhecimento e as informações necessárias para alcançar um comportamento racional, portanto moderno.

Além disso, a educação promove o desenvolvimento social, aumentando a coesão da sociedade e oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos (World Bank, 1999b, p. 5). Assim, a reforma educacional contribui para a estabilidade política, na medida em que garante oportunidades iguais a todos os cidadãos. Diante das enormes desigualdades de renda e acesso à educação na América Latina, o Banco acredita que as "políticas [educacionais] de inclusão são fundamentais para aumentar a coesão da sociedade e evitar protestos e descontentamento social" (World Bank, 1999a, p. 51). Em linhas gerais, investindo e melhorando a qualidade da educação e de outros serviços sociais torna-se possível manter o apoio dos eleitores em reformas econômicas como a privatização e a liberalização comercial, o que assegura a estabilidade política e econômica (BURKI; EDWARDS, *apud* BORGES, 2009, p. 26)

Ainda os pluralistas, segundo Azevedo (2001), afirmam que as oportunidades educacionais permitem aos mais habilidosos ascender social e economicamente numa relação meritocrática. Neste contexto, a educação passa a ser imprescindível, pois contribui para a redução das desigualdades sociais, tendo sua importância justificada na preparação dos cidadãos para o consumo político⁹.

Para os social-democratas, o Estado de Bem - Estar caracteriza-se pelo poder organizado, sendo este estreitamente ligado aos direitos da cidadania, trazendo ao bojo de suas discussões "as lutas das classes subalternas e o seu poder de conquista" (AZEVEDO, 2001, p. 31); por isso, as políticas de proteção social são tão difundidas.

Pode-se dizer que certos padrões mínimos de bens e necessidades são defendidos pelos social-democratas como: saúde, educação, habitação, entre outros.

⁹ Consumo político: entendo como sendo uma categoria que contribui para a manutenção da estrutura social que esta aí, numa relação de meritocracia.

Substantivamente, o Estado do Bem – Estar incorpora critérios outros que aqueles do mercado [...] em suas decisões relativas à produção, alocação e consumo de bens; isso corria difusão de critérios de mercado nestas democracias industriais avançadas. Há alicerces sociais importantes do Estado de Bem-Estar que refletem seu valor percebido para a comunidade, sendo este um meio adequado de atender certas necessidades, individuais ou coletivas. (KING, 1988, *apud* AZEVEDO, 2001, p. 233)

Ao mesmo tempo em que a social-democracia preocupa-se com o estado de bem – estar para além do mercado, numa ótica de participação das classes populares, por outro lado este mesmo Estado mantém-se neutro em certos momentos em relação às classes sociais e as conquistas realizadas.

Nesta contradição é que situamos a abordagem Marxista, discutindo na sua essência as desigualdades e a exploração que é intrínseco às sociedades de classe. Os marxistas trazem na luta de classe a confirmação por conquistas que atenuam a exploração inerente ao capitalismo.

Azevedo (2001) pontua que, para Marx, a educação consta como recurso de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia, no entanto, discute o papel do estado burguês como responsável pela educação popular.

Com o fato da existência da democracia e da esfera pública reconhecida, os interesses políticos permitem que as classes populares lutem por recursos advindos do fundo público para políticas sociais. “[...] a política social, aí compreendida a educacional, é um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa” (CURY, 2002, p. 152).

Um país traz no cerne de suas políticas educacionais as concepções e as práticas sociais relacionadas à democracia, de uma forma horizontal ou do autoritarismo verticalmente imposto.

3.2 ELEMENTOS PARA AVALIAR UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Ao discutir políticas de educação, faz-se necessário pensar na sua multiplicidade, percorrendo também o campo das propostas institucionais, tomando os espaços das salas de aula até os planos de educação, incluindo, os planos de governo.

Esta ideia é explícita na argumentação de Clélia Martins, quando reforça que:

[...] a política educacional, muito mais que um rol de metas e planos setoriais, é um processo complexo que não se esgota em programas de governo, mas está presente e atua na subjetividade humana. Ao tratar de educação, que deve ser transmitida de geração a geração, a política educacional está interferindo no corpo de regras sociais constituintes da moralidade de um grupo, podendo assim incluir ou excluir valores e acaba delimitando o próprio processo de formação subjetiva do ser humano, que envolve os sentimentos e as disposições emocionais que vão regular a sua conduta (MARTINS, 1993, p. 11-12).

Portanto, a política educacional tem seus pressupostos na ação humana na sua subjetividade, articulada diretamente as concepções de homem e de mundo que determinada sociedade possui.

Considerando os desafios da sociedade contemporânea, das contradições é preciso pensar um projeto educacional que pontue a inclusão social, a qual gere igualdade, que confira de fato cidadania aos homens e mulheres.

Afinal anunciam todos por toda a parte, que este tempo da história humana em que estamos ingressando é, ou virá a ser, a “era do conhecimento” (os “internautas” em geral basta: a “era da informação”...eletrônica, se possível). E se esta é uma era do conhecimento, é também um tempo de passagem do eixo da vida do reino do trabalho, que nos serviliza e torna desiguais, para o primado do saber, que poderia nos libertar e nos tornar, entre iguais solidários, diferentes por opção. (BRANDÃO, 2002, p. 108)

Diante do desafio de relacionar as políticas educacionais com o potencial de emancipação social, ousou categorizar alguns elementos essenciais para uma política educacional que contemple “[...] a construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania.” (LIBÂNEO, 2008, p. 113). Os aspectos centrais são: participação popular, financiamento público, continuidade e projeto pedagógico.

a) A participação popular, categoria que se baseia no “[...] controle do Estado pela sociedade civil organizada torna-se fundamental para o estabelecimento de um projeto nacional de desenvolvimento econômico e social autônomo e solidário” (LIBÂNEO, 2008, p. 115)

Para que isso aconteça, é necessário que se pensem estratégias de participação popular, no caso das políticas educacionais que dão poder ao povo para pensar à escola que deseja, utilizando-se de instâncias como Conselho Escolar, assembléias de todos os segmentos da comunidade escolar, Grêmios Estudantil e Circulo de Pais e Mestres. De fato à escola necessita sair do espaço restrito que se encontra. Precisa ser mais um espaço, no qual o cidadão seja partícipe de uma sociedade em constante metamorfose.

A participação popular, enquanto método de gestão, garante as condições necessárias para a construção coletiva de toda e qualquer possibilidade de participação, bem como do comprometimento e co-responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos.

Trago a afirmação de Dal Moro e Bedin (2009, p. 4), quando da sua reflexão sobre o processo de participação popular realizado pela Constituinte Escolar no RS:

[...] a política educacional traçou caminhos e selecionou mecanismos visando à participação da comunidade escolar na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas para o setor. Os gestores educacionais nos níveis estadual e regional propunham a construção e a consolidação, na dimensão educacional, de uma esfera pública de decisão, fortalecendo o controle social sobre o Estado para garantir que a escola pública (estadual) se tornasse realmente pública, na qual o trabalho pedagógico fosse pautado por um diálogo emancipador e autenticamente humano.

b) O Financiamento Público é outra categoria importante para avaliar as ações das políticas sociais, aqui referida educacional. Discutir política educacional sem pensar em financiamento é pura demagogia. Segundo Freire (1997), a leitura aprimorada da peça orçamentária revela as opções político-ideológicas de quem governa.

A educação de jovens e adultos viveu a mingua, por força do veto presidencial a lei que regulamentou o Fundef¹⁰, mas também por não ser beneficiada com empréstimos concedidos pelo banco mundial e interamericano para as melhorias do ensino básico. (DI PIERRO, 2008, p. 21)

O FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – regulamentado pela Medida Provisória nº. 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007, possui recursos de ordem contábil que tem a finalidade de financiar a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio incluído a Educação de Jovens e Adultos). Que veio substituir o Fundef que atendia apenas parcela do Ensino Fundamental.

Conforme Documento Nacional Preparatório a VI CONFITEA (2009), é necessário avaliar orçamentos federal, estadual e municipal, recursos financeiros que venham somar ao FUNDEB, para a viabilização da oferta a continuidade da escolarização da EJA, para a contratação de professores e material pedagógico, estas viabilidades são pontos fundamentais para que se efetiva as políticas educacionais.

Ainda de acordo com o Documento Nacional Preparatório a VI CONFITEA (2009), fazem-se necessário que haja equivalência dos percentuais da EJA no FUNDEB e as demais modalidades da Educação Básica. Outro fator importante neste aspecto, é que se revejam os recursos encaminhados aos sistemas S, que seja reencaminhado aos setores públicos, tanto federais, como estaduais e

¹⁰ O então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, vetou parcialmente o lei, impedindo a contagem das matrículas da EJA para os cálculos do Fundef.

municipais. É importante salientar que “o fator de ponderação atribuído é a menor de todas as modalidades compreendidas pelo Fundo, correspondendo a 70% do valor de referência.[...]A regulamentação[...] estipulou ainda um teto máximo de 15% para as despesas com a Educação de Jovens e Adultos[...] .” (PIERRO, 2008, p. 406)

Fomentar a EJA requer o financiamento dessa modalidade, ela precisa ser colocada como prioridade no orçamento do Estado. Utilizando-se dos recursos federais, mas também a elevação do percentual da receita própria do Estado em educação e aqui falo especificamente da EJA. Sabe-se o que é prioridade num governo quando se vê a questão do financiamento que é disponibilizado para determinada política, assim como seriedade deste para o bom andamento dessas políticas.

O FUNDEB é uma exigência, embora o pensamento dos legisladores e de autoridades dirigentes só entenda sua existência condicionada a custos mais baixos para a EJA, revelando o lugar que a modalidade ocupa não apenas nas políticas públicas, mas também no imaginário social: educação pobre para gente pobre.” (BRASIL, 2005, p. 2)

Ainda, com o FUNDEB, a EJA é depreciada como modalidade no que se refere ao financiamento.

C) A Continuidade dos projetos é outro aspecto que trago como categoria para avaliar uma política educacional voltada à construção da cidadania nos processos. Todas as ações das políticas sociais aqui representadas pela EJA devem pautar-se pela continuidade, pois não pode ser apenas um programa de uma gestão ou um mandato de 04 anos, tem que ser política pública. Aponto a Educação de pessoas Jovens e adultas como um exemplo da importância desta continuidade. Não basta apenas oferecer a alfabetização a esses sujeitos, é necessário que se ofereça possibilidades para que possam dar continuidade à sua escolarização, tanto em nível fundamental e médio, bem como se pensa também o ensino superior para estes sujeitos da EJA.

Enfim, a continuidade passa pela questão do que vem a ser melhor para o povo, do reconhecimento do ponto central das políticas sociais aqui apontadas como educacionais e a cidadania, conforme Brandão (2003), exercendo sobre o poder do Estado o efetivo direito de vivência crescente, trazendo para si o poder de decisão das políticas sociais.

d) A implantação de um Projeto Político Pedagógico é aspecto fundamental para avaliar uma política educacional que pontue a construção da qualidade social, numa perspectiva progressista que segundo Camini (2008), traz como pressuposto básico a radicalização da democracia entre outros. Um projeto político pedagógico tem fundamento na organização coletiva, no respeito à diversidade sócio cultural. Tendo ainda a necessidade de discutir as contradições existentes no seu âmbito.

Todos nós sabemos que as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programa e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico. (SILVA, 2003, p.5)

Ainda conforme, Silva (2003), se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico tem a “cara e a Voz” da comunidade, fica muito claro quais são seus desafios com relação à formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, assim como a emancipação e a justiça social, desejos de uma sociedade progressista.

3.3 EJA COMO EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Numa perspectiva progressista, é possível encontrar uma estreita ligação entre política educacional, EJA e educação emancipatória. Conforme Boaventura de Souza Santos (1999), pela primeira vez na história pode-se associar liberdade, cidadania e igualdade como princípios emancipatórios da vida social. Isso acontece sob o olhar da educação concebida como um direito gratuito e universal de todo o

cidadão, passando pela educação de homens e mulheres, pessoas jovens e adultas (EJA).

Nesta mesma direção, as ações que norteiam a construção da emancipação passam pelo viés dos “[...] planos teórico-metodológico-profissional e material para o atendimento pedagógico [...]” (GENTILI, 2003, p. 64). Ainda é necessário lembrar que esta emancipação atravessa as políticas educacionais e sua afirmação, voltadas para a EJA, no âmbito do financiamento que garanta o acesso e a permanência de pessoas jovens e adultas na escola, bem como a formação continuada de professores.

Ao se deparar com as questões relativas a educação emancipatória e a EJA, torna-se indispensável reconhecer a legitimidade dessa modalidade de educação, parte integrante da educação básica, observando suas funções segundo o Parecer 11/2000 do CNE, o qual pontua a função reparadora, equalizadora e qualificadora, propondo sob esses olhares um currículo voltado para a “gentetude’ desses homens e mulheres, contemplando as várias relações com o mundo do trabalho. “[...] pede uma educação baseada na construção do conhecimento, que aponte para a resolução de problemas, para a autoaprendizagem, que insista na reflexão permanente na prática.” (GENTILI, 2003, p. 108).

[...] a escola instituição deve ensinar que não se deve separar conhecimento e vida, saber sistematizado e cotidiano das práticas, ciências e senso comum. O que se ensina dentro dos muros escolares , não pode ser desconectado do se vive fora deles, e trazer essas vivências para dentro da escola é dar vida á própria escola (SOUZA, 2005, p. 150)

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos pode ser considerada uma educação para a vida: emancipatória e permanente, que traga aos homens e mulheres a ressignificação de seus saberes, respeitando sonhos e desejos.

Valorizando sua cultura, construindo um processo dialógico participativo, comprometido com estes sujeitos protagonistas de seu processo de escolarização.

Acreditar na EJA é também sob o viés progressista, pensa - lá como modalidade de educação popular, trazendo a idéia de movimento, para além da capacitação. Esta modalidade de Educação deve estar centrada na transformação, na ruptura das situações-limites vividas pelas pessoas jovens e adultas e por conseqüência na luta contra-hegemônica, sendo então, parte de um projeto político transformador de sociedade.

Pode-se perceber que a Educação de Jovens e Adultos, passa por inúmeros processos pedagógicos, de acordo com as políticas de governo. E é neste ir e vir de avanços e retrocessos, a Educação de Jovens e Adultos, aqui pesquisada no RS, pelo viés da política educacional dos governos em foco (1999-2008) tem causado grandes desordens nas instituições de ensino da rede estadual, ora para a participação e o interesse da maioria, ora para os interesses de alguns e sem participação.

É neste contexto que trago a educação popular para a roda de discussão, considerando que ela é fonte que bebo quando pontuo a EJA com uma proposta política educacional voltada para a cidadania e a qualidade social, na qual homens e mulheres, pessoas jovens e adultas buscam sistematizar seus conhecimentos através da escolarização.

Entendo a educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica". Entendo que esse esforço não se esquece, é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 19)

Tomo emprestado este conceito para dizer da aproximação da EJA com a educação popular, especialmente no que se refere ao fortalecimento de pessoas jovens e adultas dos setores populares que buscam seu pertencimento enquanto cidadãos de direito, através do esforço de mobilização, capacitação técnica e científica.

Gadotti e Torres *apud* Zitkoski (2000, p. 41) “A educação popular, na qualidade de política, tem por objetivo caracterizar a situação das classes populares na América Latina, submetidas à hegemonia (posta ou adaptada) das classes dominantes [...]”. Conforme Zitkoski (2000) é necessário pensar as políticas educacionais não como *remendos*, mas como possibilidades de enfrentamentos, numa luta contra-hegemônica.

A educação, segundo Brandão (2002) tende a esquecer a lição de Marx a pensar como uma entre tantas criações humanas ao longo do fio da história. A qual não se constitui com verdade absoluta, vivem momentos breves de emergência de críticas e de botes mais ou menos duradouros. A educação manifesta-se perigosa quando se torna legítima demais, indiscutível e estagnada. E a educação popular vem como “uma espécie de vontade de não deixar esquecer.” (BRANDÃO, 2002, p. 106), que é necessário o movimento.

Pode-se pensar a educação popular como uma pedagogia da pergunta, trazendo no seu bojo a história com referência e as contradições como parte da vida e da sociedade atual. Pensar a educação como ato político, não neutro, no qual se fazem opções e as quais modificam os tempos e espaços vividos pelos homens e mulheres. “Neste sentido, a educação popular acentua o “político” presente no pedagógico e a imanência deste no ato que se pressupõe político, porque recheado de intencionalidade “(VIRGINIO, *apud* BRANDÃO, 2002, p. 107).

Segundo Zitkoski (2000), a educação popular enfrenta o desafio de construir um novo projeto de sociedade, para além do socialismo autoritário do atual capitalismo global, altamente excludente e desumano. Este desafio tem suas bases na reinvenção do poder, enquanto projeto emancipatório das classes populares.

Pensar a educação popular como reinvenção do poder, faz pontuar as duas vertentes que a cercam, nas quais se pode compreender melhor a visão de transformação que a permeia .

Segundo Zitkoski (2000), a primeira vertente está ligada a capacitação das classes populares para a vida moderna “[...] é necessário então, dominar certos conhecimentos e técnicas, principalmente conhecer e capacitar-se em uma profissão, para poder defender-se em um mundo competitivo, complexo e instável.” (ZITKOSKI, 2000, p. 33)

A segunda vertente é aquela que se concebe como movimento, conforme Zitkoski (2000), sua proposta está centrada na cultura popular enquanto núcleo de um projeto político transformador radical das estruturas sociais. Vertente esta que através da reinvenção do poder, da reorganização do sistema, da construção de uma nova cultura e da sua refundamentação, acredita-se na defesa de uma sociedade justa e humanizadora.

A EJA e a educação popular tem aproximações a partir da fonte que inspira seu nascimento, as classes populares. Por isso, ambas estão impregnadas de intencionalidade política. As pessoas jovens e adultas retornam à escola para mudar suas vidas, a educação popular é um espaço de mobilização e de mutação, no qual os sujeitos podem dizer da sua palavra, “é uma compreensão experimentada” da vida é a prática política pedagógica. “[...] a educação popular, mesmo sem descuidar do preparo técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de

neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a educação de adultos” (FREIRE, 2001, p. 16).

Brandão (1994) referencia esta aproximação entre educação popular e educação de adultos, quando fala da necessidade de reconhecer esta modalidade como um movimento pedagógico que oscila entre a ingênua boa intenção de alguns setores e a desbragada má fé de outros. Quero pontuar nessa pesquisa um pouco da oposição binária vivida pelos agentes da EJA, em especial no Estado do Rio Grande do Sul.

4 A EJA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1999-2008) - UMA DÉCADA DE CONSTRUÇÃO

Este capítulo, como parte que se completa aos demais, traz no seu bojo o conjunto das análises das políticas públicas na área da educação do Estado do Rio Grande do Sul nas últimas três gestões, nessa perspectiva desejo fazer alguns apontamentos analíticos, com o propósito de conhecer a natureza, a intencionalidade dessas políticas na EJA, sem, contudo, ser uma análise conclusiva, mas de caráter ainda introdutório.

Trago como fonte de pesquisa a análise documental das Políticas Públicas e dos atos normativos que são ferramentas utilizadas por cada governo, como também algumas expressões dos atores que viveram os momentos aqui relatados, através de entrevistas semi-estruturadas.

Ponto então, a Educação de Jovens e Adultos nos governos de Olívio Dutra, Germano Rigotto e Yeda Crusius.

4.1 EJA NA VISÃO DO GOVERNO DEMOCRÁTICO E POPULAR DE OLÍVIO DUTRA - FRENTE POPULAR - PT, PC DO B /1999-2002.

As políticas sociais têm caráter de centralidade no governo democrático e popular, pois segundo o plano de governo de Olívio Dutra para o período de 99/2002 (1998, p. 5), “As políticas sociais, na medida em que tratam das necessidades mais básicas da população, assumem um caráter de centralidade em um governo democrático e popular, [...] com isso passam a condição de ação prioritária em nosso projeto político”.

A afirmação do governador eleito no seu discurso de posse (1999) reforça a centralidade desse governo.

[...] defendemos um Estado ágil, eficiente, democrático e transparente que seja apropriado pela cidadania, em que a população organizada tenha espaço para interferir, fiscalizar e, principalmente, decidir sobre as políticas de seu interesse. Nosso projeto contempla e estimula a participação crítica, viva e cidadã nas decisões de Governo (Discurso de posse na Assembléia Legislativa).

Esta é a visão das políticas sociais que o governo em questão pontuou no seu plano, incluído então a educação, para a qual dedicou uma parte de seu planejamento especificamente à Educação de pessoas Jovens e Adultas, incluindo como ponto de campanha o alto índice de analfabetismo no RS, assim como a pouca escolaridade das pessoas jovens e adultas, a garantia da continuidade dos estudos – considerando a escolarização e compreendendo a EJA como modalidade da Educação Básica no sentido de superação da “visão compensatória e assistencialista” (Plano de Governo, 1989, p. 35). Sobre a alfabetização, o plano assume um conceito “[...] que garanta a aprendizagem pelo menos nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.” (p.36) Ainda segundo este plano de governo, pontua a construção da identidade político-pedagógica unificada para diferentes ações como: Ensino Supletivo, os CEES, Projeto Ler, entre outros, define ainda a educação popular como referência para o currículo da EJA.

Neste período de governo encontramos entre os documentos da EJA um denominado “cadernos pedagógicos – EJA 1” da política pública de Educação de Jovens e Adultos, discorre sobre a concepção da EJA e a alfabetização de adultos, apresenta dados da conjuntura retirados do censo escolar entre outros. Escolho este documento como sendo uma das principais fontes de pesquisa deste período.

A discussão sobre a EJA, se deu no bojo da Constituinte Escolar¹¹ que teve início em 1999. Foi um tempo dedicado a discussão, debate, reflexão, participação e construção coletiva de novos pressupostos para uma escola Democrática e Popular pensada para e com o povo, do desejo de que o próprio povo elaborasse, constituísse sua escola. Este foi o pressuposto que estava claro no plano de governo quando pontuava a questão da identidade político pedagógica das ações no campo da educação.

Fato inegável que neste governo, o povo gaúcho foi, sem sombra de dúvida, chamado a participação utilizando-se de diferentes mecanismos de participação (Constituinte Escolar, fortalecimento dos Conselhos Escolares, Orçamento Participativo, entre outros). Importante destacar que, dentro da proposta de educação popular a participação é ponto fundamental, Segundo Bordenave (1994), do ponto de vista dos setores progressistas, esta participação, propicia o crescimento da consciência crítica da população, revigorando o empoderamento dos sujeitos preparando-os para adquirir mais poder na sociedade.

Neste sentido de comungar ideias, pensar saídas coletivas aconteceu a Constituinte Escolar, organizada em cinco momentos, sendo a EJA parte deste processo que envolvia todas as modalidades de educação. No primeiro momento, segundo Cadernos Pedagógicos de EJA -1 (2000), a pauta foi comum a todas as Regiões e nesses momentos foram trabalhados o Estudo da Realidade (A EJA que temos e a EJA que queremos), realizando 30 seminários regionais, voltados ao estudo da realidade com a presença de professores, alunos, comunidade escolar e universidades.

No segundo momento, aconteceram os seminários macro regionais envolvendo mais de uma Coordenadoria Regional de Educação, totalizando com

¹¹ Constituinte Escolar - movimento realizado pela construção dos Princípios e Diretrizes da Escola Democrática e que foi boicotado pelo Sindicato dos Professores Estaduais do RS - Cpers/ Sindicato.

isso oito seminários. A partir da representação dos segmentos que desenvolviam EJA no RS – os CEES (Centros de Ensino Supletivo, turmas de suplência, EJA dos Presídios e turmas de alfabetização (Projeto Ler) “[...] esta modalidade de educação básica foi impulsionada e trazida para o centro do debate das políticas educacionais visto a rede ter compreendido a importância da EJA para o RS, colocando-a nos Princípios e Diretrizes para Educação Pública do RS.” (EJA-1, 2000, p. 46).

Apresentada na temática 3 princípio 1 - A educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado, passa pela democratização do acesso e garantia da permanência e aprendizagem na escola pública, sem discriminação de qualquer natureza”. Portanto, a EJA está contemplada enquanto direito, perpassando aí a questão do oferecimento da EJA nas totalidades iniciais correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental e as totalidades finais correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, oferecimento esse espalhado pelas diferentes cidades, locais, escolas, numa tentativa de acesso a esta modalidade de ensino.

A questão da permanência estava intrinsecamente ligada à formação dos educadores, ao currículo que contemplasse uma “[...] prática de educação voltada para a vida, em que o/a educando/educanda tende a apreender a sua realidade, vivenciando sua cidadania plenamente.” (EJA-1, 2000, p. 49). Assim como a afirmação das identidades de cada comunidade e de cada sujeito.

Na “diretriz 11 - Construção de políticas efetivas de inclusão de jovens e adultos [...], com previsão de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos e estrutura física.” (2000, p. 40), encontrava-se a formação dos educadores efetivamente como parte do provimento pedagógico, sendo então garantidas 4 horas de formação semanal em serviço para os educadores da EJA, regimentada. Essa formação se dava efetivamente no ambiente escolar, com acompanhamento das coordenadorias. Há controvérsias em relação a esse espaço de formação ser bem aproveitado. Estas contradições serão analisadas mais adiante, quando trago o

ponto de vista dos educadores e gestores sobre esta questão. Ainda neste processo de formação continuada eram oferecidos seminários estaduais com educadores da EJA bem como dos Neejas.

Foi neste período que ocorreu a organização dos Regimentos Escolares das escolas e dos Núcleos que ofertariam a EJA, assim como das demais. Os regimentos na sua maioria, segundo fonte de pesquisa, foram construídos de forma coletiva com a comunidade escolar, seguindo os Princípios e Diretrizes da Educação Pública do RS, bem como o documento de Políticas Públicas da EJA.

Em 2001 [...] marcado pela construção e implementação dos PPPs (Projetos político-pedagógicos) e do Regimento e Reorganização Curricular à luz das definições dos Princípios e Diretrizes. A intenção dessa reconstrução curricular era que fosse feita a partir da realidade contextualizada historicamente, valorizando o saber popular, articulado-o ao saber científico e possibilitando a socialização de experiências. Pretendia-se oportunizar uma forma inédita de participação da comunidade na vida da escola pública. As contingências específicas de cada região e escola fizeram as ideias se projetarem mais como força de construção e aglutinação democrática ou mais como simulacro de construção e participação. (SOUZA, 2005, p. 2)

Os regimentos, na grande maioria, observavam as seguintes orientações: concepção de escola comprometida com a justiça social, respeito às diferenças, currículo crítico e criativo, organização curricular por totalidades do conhecimento, avaliação emancipatória considerando as categorias de avanço¹² e permanência¹³, afastamento e cancelamento¹⁴. A metodologia incentivada pela proposta de governo baseava-se no tema gerador freireano, tendo como pressupostos básicos a Educação Popular.

¹² Avanço, conhecimento construído no processo, não existindo data preestabelecida para tal

¹³ Permanência, não significa estagnação no processo, apenas que o sujeito precisa de mais tempo

¹⁴ Afastamento /cancelamento compromisso do sujeito para com o espaço da escola, surge em função das demandas familiares e de trabalho, informando os motivos pelo qual se afastou, garantida assim a vaga para seu retorno.

Foram três anos de construção e embates com a sociedade para a regulamentação e aprovação dos Regimentos Escolares, incluindo a EJA como modalidade da Educação Básica. Segundo a coordenadora do DEJA da época:

Algumas decisões tardaram a acontecer e isso levou a um certo atraso na implantação de políticas Públicas da EJA, em especial os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular (NEEJACP), uma vez que esta experiência demandava radical mudança de concepção e de práticas.

Processo este que contou com a regulamentação das totalidades e/ou etapas que seriam trabalhadas na EJA do Ensino Fundamental e Médio. Cada escola poderia organizar dentro das suas características, considerando o número de totalidades oferecidas, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, considerando as suas possibilidades e seus limites.

Esta visão da EJA não remetia a padronização das totalidades do conhecimento, embora tenha se sugerido no documento base à organização das etapas assim constituídas, totalidades do conhecimento: 1, 2, 3 sendo fundamentalmente o processo de alfabetização (correspondendo então às séries iniciais), ainda as totalidades do conhecimento 4, 5, 6 correspondem as totalidades finais do Ensino Fundamental, tendo como tempo administrativo 3200 horas e o Ensino Médio com 2400 horas de tempo administrativo basicamente configurava suas totalidades 7, 8 na tentativa de romper com a seriação. Sendo o tempo administrativo o tempo que a escola deveria oferecer para o educando, e o tempo pedagógico aquele em que o sujeito precisasse para sistematizar seus conhecimentos, passando de uma totalidade para outra podendo ser maior ou menor de acordo com o ritmo de cada um.

Considero importante trazer o conceito de totalidade para a reflexão disseminado neste período:

[...] esta visão do conhecimento, de totalidade, nos remete a estruturar o ensino de forma global, em níveis crescentes e articulados entre si, não de modo estanque. Dessa forma, trabalha-se conteúdos com conotação interdisciplinar, a serviço dos conceitos que se deseja construir. [...] não representam estas totalidades uma seqüência linear, mas estão inseridas nas seguintes, o que comprova a visão totalizante do movimento ação-reflexão-ação. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 64).

Neste processo da Educação de Jovens e Adultos, estava pautado O MOVA-RS como parte desta política educacional. O MOVA-RS surgiu com esse caráter de movimento para além das regras institucionalizadas, no qual perpassava a Educação Popular, no sentido da investidura dos homens e mulheres, pessoas jovens e adultas, sistematizarem suas vivências através do Letramento e preparando-os para a inserção.

Para reportar-me à história do MOVA no Rio Grande do Sul é necessário falar um pouco sobre o MOVA-SP que deu origem aos outros Movimentos de Alfabetização espalhados pelo Brasil. O MOVA-SP surgiu na gestão de Paulo Freire como secretário de Educação do Município de São Paulo e com Pedro Pontual. Conforme Brandão (2001), tinha como princípios básicos:

- A resignificação das práticas de poder, na radicalização da democracia, perpassando as relações do estado e da sociedade;
- Pedagogia voltada para a ação de uma sociedade ativa e integral, para a consolidação da autonomia dos atores envolvidos no processo;
- Uma pedagogia capaz de possibilitar a interlocução entre Estado e os demais setores da sociedade civil, processo permanente de construção da história entre outros.

O MOVA São Paulo, foi o gestor de uma proposta voltada para a “gentetude”¹⁵ do ser humano, o qual buscava “[...] garantir o acesso à escolarização, iniciando pela alfabetização. (BORGES, 2005, p. 12)

Borges (2004), detalha todo o processo de construção do MOVA-RS, salienta ainda que o mesmo tinha como princípios políticos e pedagógicos a cultura de movimento, na qual nada era estático e pronto, tudo se construía com e no processo. O conceito de alfabetização se dava para além da construção de códigos escritos e a teoria do conhecimento usado era o sócio interacionista, articulada a educação popular apoiada na concepção freireana, Isto é Libertadora e como ação cultural.

A implantação do MOVA-RS se deu a partir da ação governamental e da parceria com a sociedade civil, tendo como estrutura:

- Coordenação Estadual (DEJA) - Coordenação, planejamento e acompanhamento estadual do MOVA-RS, pelo processo de formação das Coordenadorias Regionais.

- Coordenações Regionais (CRES) - Responsáveis pela organização dos espaços regionais de formação político-pedagógica;

- Animadores Populares (um por município) - Atuavam como divulgadores do Mova;

- Apoiadores Populares - tinham a responsabilidade com a formação pedagógica dos educadores;

- Educadores Populares - um para cada turma de alfabetização.

Este Movimento de Alfabetização de Adultos no Rio Grande do Sul foi a cada “rincão” do Estado, literalmente desde a fronteira com a Argentina, na longínqua São

¹⁵ Gentetude- expressão freireana.

Nicolau, nas comunidades mais distantes de Garruchos, ainda em pleno 1999 com lampião a gás até a capital (POA), onde já haviam sido implantadas turmas de alfabetização de adultos nos governos populares municipais anteriores.

O MOVA-RS representou um processo de construção e empoderamento das pessoas jovens e adultas/alfabetizando, no qual havia planejamento, formação pedagógica, para animadores, apoiadores e educadores (atores do processo). Também havia momentos de socialização coletiva com os encontros de educandos das diferentes localidades, nos diferentes municípios.

A então, Secretária de Estado da Educação fala desta significação:

A dinâmica do MOVA-RS é o grande diferencial de práticas no país, segundo a secretária Lucia. O trabalho dos animadores populares, responsáveis por disseminar e articular as ações do Movimento em todos os municípios gaúchos, permite que o MOVA vá até à população não alfabetizada. As aulas ocorrem em igrejas, associações de bairro e até nas casas dos educandos. Hoje são 497 animadores populares, 7 mil educadores, 1159 apoiadores pedagógico e 353 entidades conveniadas (MOVA, 2002, p. 9)

O MOVA-RS primava pelo rigor científico, o reconhecimento do saber popular. Poder escrever seu nome, abrir conta em lojas, receber sua aposentadoria, ler a Bíblia, escrever e ler cartas dos filhos, no exercício de seu letramento, redescobrir a sua cidadania era o objetivo central desse movimento.

É importante ressaltar: depois que os educandos frequentavam o MOVA-RS, eram encaminhados para a EJA, totalidades iniciais, nas escolas regulares estaduais para a ampliação e continuidade da sua escolarização, sendo que a EJA estava em fase de implantação regimental na época nas escolas regulares.

O MOVA-RS trabalhou com uma estimativa cerca de 139.670 alfabetizando/alfabetizados, segundo dados retirados do site do Governo do Rio Grande do Sul (2002).

Segundo o mesmo site da Secretaria de Planejamento do Estado, o RS investiu para a execução do MOVA no custeio dos animadores, educadores e dos apoiadores pedagógicos, com o fornecimento de um kit de materiais para as turmas e garantia de formação pedagógica permanente, conforme dados abaixo mostrando a quantia abaixo por ano de governo:

1999	2000	2001	2002
R\$ 2,5 milhões	R\$ 7,6 milhões	R\$10,8 milhões	R\$ 7,8 milhões

Neste panorama da política educacional desenvolvida por opção política no Rio Grande do Sul e por cumprimento da legislação LDBN 9394/96 que disciplina no seu artigo 37: “ Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio em idade própria”. Ainda no parágrafo 1º da LDBN 9394/96 diz: “Os sistemas de Ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, assim como do Parecer 774/99 do Conselho Estadual de Educação do RS, diz que os núcleos poderão realizar os exames supletivos e fracionados, relativamente a determinada área do conhecimento ou componente curricular, mais adiante diz, fazendo uso de metodologias próprias com atendimentos individuais e/ou coletivos.

Neste contexto que surgiram os NEEJAS (Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular), a princípio foram criados 38 núcleos entre núcleos comunitários e prisionais, idealizados para aqueles sujeitos jovens e adultos que não tiveram acesso à continuidade da escolarização, para os que têm tempo de vir à escola, para os que têm pouco tempo e para os que não têm tempo de permanecer na escola. Estes buscaram oportunizar espaços de qualidade na escolarização desses sujeitos, com uma metodologia valorizadora do saber dos educandos,

respeitando os limites e as possibilidades de acesso e permanência de todos os sujeitos matriculados.

Os Neejas, na sua proposta original, tinham o objetivo de ser mais um espaço de cultura e de valorização do trabalho como princípio educativo. Para além da certificação, na qualificação das oportunidades de escolarização para jovens e adultos.

A aprovação dos regimentos escolares dos Neejas foi um processo bastante “doloroso”, pois havia discrepância nas concepções dos representantes do governo e dos conselheiros em relação ao papel dos Neejas. Este sentimento “doído” está claro na fala de uma coordenadora do Neeja Metamorfose de Bento Gonçalves daquele momento, pois assim era denominado o responsável pela direção até sua aprovação. Na última quinzena de dezembro de 2002 obteve-se à aprovação de alguns Núcleos de Educação, que para muitos causou estranheza.

Os processos de mobilização e participação popular que aconteceram e acontecem com diferentes intenções, têm na escrita de Bordenave, (1994, p. 12) “[...] alias, algo surpreendente está ocorrendo com a participação: estão a favor dela tanto os setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares.”

Neste sentido que pontuo nesta pesquisa respingos progressistas da luta dos protagonistas da EJA que fomentam um grande impacto na dinâmica da participação popular, da inclusão social, enfrentando a lógica capitalista, respaldando a extensão de direitos conquistados, cumprindo seu papel de trazer à tona a discussão do direito à educação de qualidade para todos.

É Inegável o processo participativo que aconteceu neste período, o qual ampliou e qualificou a Participação Popular, incluindo ai, os sujeitos da EJA: “[...] Tratar da Participação Popular é tratar, necessariamente, da construção do ser

humano enquanto sujeito transformador da história” (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 11)

A história mostra que no Estado do Rio Grande do Sul, o governo democrático e popular desencadeou de fato a discussão e trouxe para a sociedade o conhecimento da educação como direito, neste caso lê-se a EJA como parte da educação básica, sua regulamentação, como consta na LDBN havia sido aprovada em 1996, garantindo esse direito extensivo a EJA do Ensino Fundamental e gradativamente ao Ensino Médio, contando com a regulamentação do Conselho Estadual de Educação, refiro-me aqui ao Parecer 774/99 e a Resolução 250/99.

No desenrolar desta pesquisa meu orientador e eu solicitamos através de ofício para a atual administração da Secretaria Estadual de Educação dados referente aos gastos públicos efetuados nos períodos pesquisados (1999-2008), no que se refere a EJA na rede estadual, explicando que estes dados contribuiriam na presente pesquisa de mestrado, para nossa surpresa, recebemos em resposta o ofício Gab/SE 001075, datado de 10 de agosto de 2009, conforme anexo A que solicita cópia do projeto de pesquisa, bem como o comparecimento de ambos para eventuais esclarecimentos sobre a pesquisa para que se tivesse acesso aos dados.

Acredito que o financiamento das ações das políticas públicas, deveria estar de fácil acesso a todo e qualquer cidadão que deseja ver, pesquisar, enfim saber onde se aplica o dinheiro público.

Neste processo de pesquisa e coleta de dados, consegui então ter acesso ao plano de Aplicação dos Recursos do Salário Educação/ Quota Estadual¹⁶, referente aos anos de 2002/2005/2008, os quais trago para compor esta pesquisa.

¹⁶ O salário-educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública. A cota estadual e municipal – correspondente a 2/3 do montante dos recursos, é creditada mensal e automaticamente em favor das secretarias de educação dos estados”
http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=salario_educacao.html

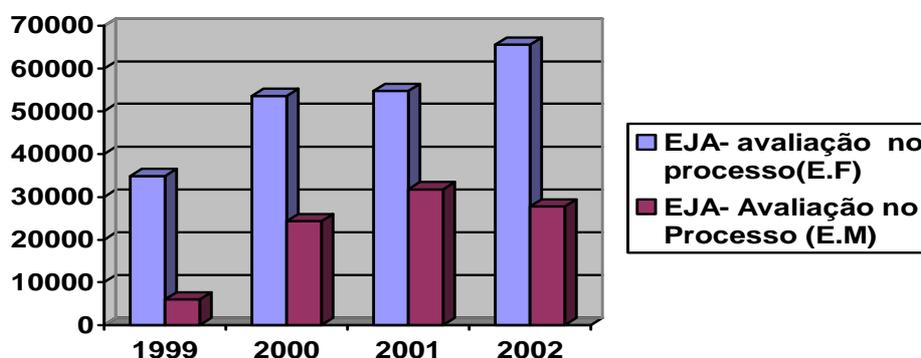
Conforme Parecer 773/2002 da Comissão de Planejamento do Conselho Estadual de Educação, o qual aprova o Plano de Aplicação dos recursos do Salário Educação no Valor de R\$ 22.900.000,00 (vinte e dois milhões e novecentos mil reais), para o exercício de 2002. Dos quais traz como meta prevista a realização dos Exames Supletivos e a implementação do MOVA/RS e das Políticas de Educação de Jovens e Adultos – apontadas pela comunidade escolar, nos princípios e diretrizes da escola democrática e popular em torno de R\$ 2.500,000, 00 (dois milhões e quinhentos mil reais)

Neste processo de inserção da modalidade de EJA na Educação Básica é importante a apresentação dos dados de matrícula. A tabela abaixo, com dados retirados do INEP/censo 1999/2000/2001/2002, traz os números de matrículas dos cursos presenciais com avaliação no processo.

Tabela 1 - Número de Matrículas EJA com Avaliação no Processo

	1999	2000	2001	2002
<i>EJA- Avaliação no processo (E.F)</i>	34871	53566	54745	65623
<i>EJA - Avaliação no processo (E.M)</i>	6075	24342	31757	27724
<i>Total de matrículas /ano</i>	40.946	77.869	96.502	93.347

Gráfico 1 - Número de matrículas da EJA – Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino com Avaliação no Processo: ¹⁷



Fonte: Gráfico construído pela autora, a partir dos dados da sinopse do Censo escolar dos referidos anos, retirados do site do INEP.

¹⁷ No ano de 1999 e 2002 o censo escolar utiliza a categoria de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Supletivo)- cursos presenciais com avaliação no processo.

O gráfico apresentado considera os dados de todo o Ensino Fundamental da rede estadual na EJA, assim como do Ensino Médio com avaliação no processo. Tendo no ano de 1999 um total de 40.946 matrículas, destas segundo os dados 85,16 % é do Ensino Fundamental e 14,84 % do Ensino Médio.

No ano de 2000 as matrículas cresceram consideravelmente, totalizando entre Ensino Médio e Fundamental 77.868 matrículas, quadruplicando o quantitativo relativo ao Ensino Médio, num percentual de 31,26% para este nível de ensino e 68,74 % para o Ensino Fundamental.

Quanto ao ano de 2001 o ensino presencial teve um total de 86.502 matrículas, sendo 67,09% no nível Fundamental e 32,91% para o nível Médio.

Em 2002 observa-se um crescimento das matrículas no Ensino Fundamental e uma pequena baixa nas matrículas do Ensino Médio. Totalizando 93.347 matrículas, num percentual de 70,3 % para o Ensino Fundamental e 29,7 % para o Médio.

Ao comparar o primeiro ano de governo de Olívio Dutra (1999) para o último ano (2002) temos um crescimento de 127,98 % nas matrículas e isso também está refletido no aumento do número de estabelecimentos de ensino que ofertaram esta modalidade, conforme se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 2 – Número de Estabelecimentos de Ensino com EJA - Avaliação no Processo

	1999	2000	2001	2002
<i>Nº de estabelecimentos –EJA- Avaliação no processo</i>	447	420	461	602

Com os dados acima, apresento graficamente o aumento de 74,25 % dos estabelecimentos de ensino que ofereciam a EJA.

Gráfico 2 - Estabelecimentos de Ensino EJA com Avaliação no Processo:

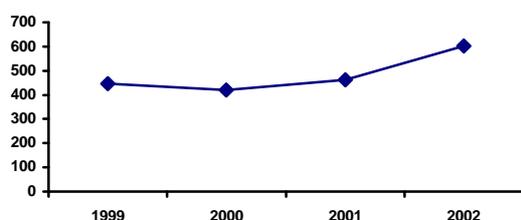


Gráfico construído pela autora da pesquisa, conforme dados do Censo de 1999/2000-INEP

Sendo oferecido a inclusão da EJA no Sistema Estadual de Ensino Público no RS, para a continuidade da escolarização dos jovens e adultos, como uma modalidade integrante da Educação básica.

São iniciativas concretas de novas (e antigas) administrações que, pelas substâncias de suas propostas inventivas de processos democráticos na educação escolar, indicam os melhores caminhos do futuro. E entre estes caminhos estão as novas formas de participação da sociedade civil nos mecanismos de gestão das políticas sociais e nas suas propostas pedagógicas. (CURY, 2002, p. 161)

A cidadania para homens e mulheres não significa a simples extensão dos direitos já conquistados, tem que ser pensada como a construção uma condição coletiva, generalizada e inclusiva (SANTOS, 2000, p. 2,). Por isso mesmo, precisa ser reconhecida pelos próprios trabalhadores, tarefa que não é fácil a considerar pela forte pressão sofrida por muitas décadas de repressão e pela dinâmica capitalista que traz fortemente a ideia de meritocracia e da liberdade individual como pressuposto fundamental para a ascensão do cidadão.

4.2 GOVERNO DE GERMANO RIGOTTO (PMDB/PDT) - 2003/2006

Iniciou-se outro momento no cenário político do Estado do Rio Grande do Sul, no qual a palavra de ordem era pacificar o Rio Grande. “[...] Nem os desafios econômicos, nem as graves questões sociais o superam. [...] uma sociedade que se faça assim, democrática também no sentido material da palavra, vale dizer: uma sociedade que seja aberta e permeável do ponto de vista econômico e social e culturalmente receptiva à afirmação objetiva do **mérito individual** (grifo nosso) (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2002).

O Governo de Germano Rigotto (PMDB), Antônio Hohlfeldt (PDT) que substitui o governo da Frente Popular (PT- PC do B), traz no discurso de campanha prioridades na área social incluindo educação, segurança e assistência social, constituindo-se “no núcleo fundamental das funções que o Estado precisa necessariamente desempenhar”, fala ainda sobre os padrões de qualidade desses serviços sociais, comparando-os a prestação privada dos mesmos,” [...] igualmente importante é reiterar que a melhoria dos indicadores sociais dependem diretamente do Estado e de suas condições para assegurar os serviços sociais fundamentais de maneira muito ampla, se possível universalizada e com padrões de qualidade pelo menos equivalentes aos obtidos pela prestação privada de tais serviços”. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2002, p. 23)

Tratando diretamente à educação, o Plano de Governo de Germano Rigotto (PMDB) apresenta o tema da EJA de maneira geral, nesses termos: “implementação

da Educação de Jovens e Adultos por meio de programas de alfabetização de adultos e oferta de cursos adequados no Ensino Fundamental e Médio.” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2002, p. 26). Ainda, segundo o plano de governo, pontua-se “a necessidade de desideologização da rede de ensino público”, isso inclui a EJA. Essa argumentação considera que o ensino público não pode ser submetido à “opções político-ideológicas do governante de turno [...] qualquer tomada de posições sobre questões relativas às opções por modelos sociais alternativos, tem que ser tratada com muita isenção [...]” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2002, p. 28).

Seguindo essa lógica do governo em questão, Márcia Coiro, diretora do departamento pedagógico da SE/RS na apresentação do Documento Diretrizes Político-Pedagógicas “Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos-SE/RS” (2003-2006 p. 7) diz:

Ao Estado cabe definir políticas públicas que assegurem as questões educacionais dessa modalidade por meio de parcerias com os Municípios, com a sociedade civil, com as Instituições de Ensino Superior, com as ONGs, para fazer frente ao déficit expressivo, acumulado, historicamente, na Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma vai se desenhando as políticas educacionais que envolvem a EJA neste período de 2003 a 2006, tendo como compromisso de alfabetização a implantação de um novo projeto para tal, denominado “Alfabetiza Rio Grande”, o qual atendeu analfabetos absolutos, retomou a escolarização dos analfabetos funcionais, assim como ofereceu a formação continuada para docentes. Ficando explicitado no objetivo deste programa:

Combater o analfabetismo da população urbana e rural, priorizando ações de alfabetização e de educação continuada, em colaboração com os Municípios e a União, com a participação das organizações não governamentais e das instituições de ensino formadoras dos professores, com apoio da sociedade e cooperação técnica da UNESCO. (RIO GRANDE DO SUL, 2009)

O Alfabetiza Rio Grande se deu em parceria com a UNESCO, ligada a questão internacional da Década da Alfabetização dada pela ONU. Essa parceria também se deu com os municípios e entidades governamentais e não-governamentais, atendendo turmas de alfabetização por intermédio de convênios. Essas turmas estabeleciam uma correlação com as totalidades iniciais 1, 2 e com os anos iniciais, no sentido de assegurar a continuidade da escolarização.

Ainda traz na sua essência o combate ao analfabetismo com capacidade de entendimento social, de forma responsável como o próprio documento das Diretrizes Políticas afirma.

Dados do “Ressignificando A EJA-SE/RS” (2003-2006, p. 35), no segundo semestre de 2003, 119 prefeituras e 43 entidades, aderiram ao projeto, totalizando 162 municípios. Ainda no ano de 2004, 122 prefeituras e 60 entidades firmaram convênios, perfazendo um total de 1.084 turmas de alfabetização.

Os gastos com este programa estão disponíveis no site¹⁸ nos anos de:

2004	2005	2006
R\$3.580801,90	R\$ 3.619.027,00	R\$ 2.893.118,71

Segundo Gatto (2003, p. 28), a sociedade civil tem papel importante nas mudanças deste panorama, ao chamar as instituições e as entidades para fazerem parte desse processo, envolvendo a sociedade nesse outro modo de pensar. A mesma autora afirma que:

A questão de o movimento social se juntar a EJA começou, primeiramente, numa perspectiva de educação popular freireana e agora no sentido da Organização Não governamental-ONG. Estas organizações, ao receberem recursos do público, atuam no sentido da alfabetização, da escolarização.

¹⁸ www..sefaz.rs.gov.br

Segundo notícias vinculadas na internet pelo site da UNESCO (2008) em 8 de setembro, o atendimento dos jovens e adultos neste projeto ficou no final de governo em torno de “48.658 alfabetizandos, 7.700 alfabetizadores e professores em formação, elaboração de seis publicações sobre o tema e envolvimento de 36 Instituições de Ensino Superior em 54 Campi”

A EJA, em nível de Ensino Fundamental e Médio na rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, prosseguiu o movimento de consolidação iniciado no governo anterior, tecendo algumas contradições pautadas a partir das questões políticas de entendimento e percepção desta modalidade, que estaremos trazendo para a discussão no item 3.4.

A organização curricular restringia-se a padronização das totalidades do Ensino Fundamental sendo: Totalidades 1,2 correspondem a alfabetização e as totalidades 3, 4, 5, 6, correspondem a pós-alfabetização. Cada Totalidade deve ser dividida anualmente no ensino presencial e não presencial, compreendendo as 3200 horas para as totalidades finais, ficando assim divididas segundo o Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos – SE/RS :

Totalidade 3- 800horas - 640 presenciais e 160 não-presenciais
Totalidade 4- 800horas - 640 presenciais e 160 não-presenciais
Totalidade 5- 800horas - 640 presenciais e 160 não-presenciais
Totalidade 6- 800horas - 640 presenciais e 160 não-presenciais
(2003/2006, p. 81).

Em nota de rodapé neste mesmo documento na página 81, há uma explicação sobre a questão das oitocentas horas em cada uma das totalidades finais do Ensino Fundamental “A mantenedora acredita que a solução da distribuição das 800 horas/ano é viável e executável. Respeitar o tempo próprio do aluno não quer dizer que a modalidade de EJA deva ser menos qualificada ou mais rápida que as outras”.

Quanto ao Ensino Médio ficaram organizadas as totalidades 7, 8, 9 compreendendo às 2400 horas, divididas também em 800 horas anuais, sendo 640 presenciais e 160 não presenciais.

Segundo o documento pesquisado das diretrizes político-pedagógicas, essa organização estava respaldada pelo Parecer 958/2001 do Conselho Estadual de Educação do RS.

Alguns alunos podem, segundo o Parecer 958/2001 do CEED levar 3.200 horas e 2.400 horas ou mais para concluir a educação Básica, outros, podem concluí-la em espaços de tempo menores, considerando seus conhecimentos e seus e aprendizagens, permitindo-se, assim, avanços quando demonstrar aptidões para tal, sendo esse avanço legitimado no Conselho de classe. Diante disso, segundo o referido Parecer, à escola caberá prever e organizar procedimentos de avaliação apropriados em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo,” (RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – SE/RS 2003/2006, p. 83).

A avaliação dentro da EJA neste período de 2003/2006 é sustentada como processual, não classificatória, tendo também como categoria o avanço e a permanência.

A formação de professores continuava sendo feita em serviço dentro das 4 horas de formação semanal, que na sua grande maioria das escolas, aconteciam nas quartas-feiras à noite. Algumas dessas formações se davam com a participação das IES da região com calendário pré-definido.

Segundo o documento “Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos – SE/RS 2003/2006”, havia também a formação nos GTEJAs, Grupos de Trabalhos em Educação de Jovens e Adultos, estas formações aconteciam através de convênios entre Estado/ IES (Instituições de Ensino Superior), ONGs e Municípios, evidenciando a questão do ensino pesquisa e formação de docentes de forma sistemática.

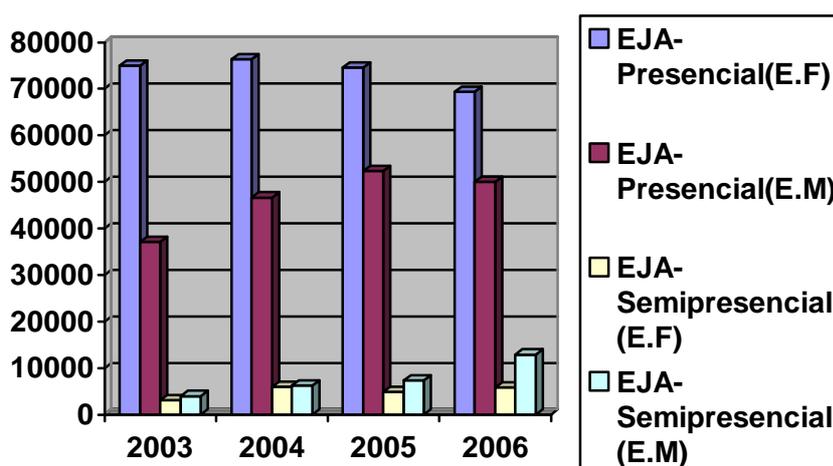
Verificando a tabela abaixo pode-se verificar o crescimento da EJA, ensino presencial, tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental.

Tabela 3 – Número de Matrículas EJA com Avaliação no Processo¹⁹

	2003	2004	2005	2006
<i>EJA- presencial (E.F)</i>	74.933	76.355	74.614	69.313
<i>EJA -presencial (E.M)</i>	37.123	46.648	52.293	50.011
<i>EJA- semipresencial (E.F)</i>	3.094	5.943	4.920	5.847
<i>EJA-semipresencial (E.M)</i>	3.984	6.200	7.326	12.899
<i>Total de matrículas /ano</i>	119.134	135.146	139.153	138.070

O gráfico abaixo demonstra o acolhimento da demanda da modalidade EJA no sistema estadual de ensino como podemos verificar:

Gráfico 3 – Número de Matrícula EJA com Avaliação no Processo:



Fonte: Tabela construída pela autora, a partir dos dados da sinopse do Censo escolar dos referidos anos retirados do site do INEP.

No ano de 2003 - matricularam-se na rede estadual 112.056 no ensino presencial. Destes 66,87% no Ensino Fundamental e 33,13 % no Ensino Médio. No ensino semipresencial teve um total de 7.078 matrículas, as quais 43,71% foram do Ensino Fundamental e 56,29% do Ensino Médio.

¹⁹ Nestes anos o censo escolar apresenta as categorias do ensino presencial com avaliação no processo, e do ensino semipresencial com avaliação no processo e frequência flexível, nos níveis fundamental e médio.

Seguindo este crescimento em 2004 os números aumentaram para 123.300 matrículas no ensino presencial, destas 61,93 % do Ensino Fundamental de EJA e 38,07% do Ensino Médio na EJA. No ensino semipresencial 12.143 matrículas, das quais 48,94% para o Ensino Fundamental e 51,06% no Ensino Médio, de acordo com o censo daquele ano. Ficou então, comprovado o crescimento desta modalidade de ensino no decorrer dos anos que seguem e a volta das pessoas jovens e adultas a escola.

No ano de 2005 foram registrados segundo o censo 126.907 matrículas na EJA na rede estadual no ensino presencial. Destas 58,79% para a conclusão do Ensino Fundamental e 41,21 % para o Ensino Médio. Também, o ensino semipresencial abarcou 12.246 matrículas, sendo que o Ensino Fundamental teve 40,18% e o Ensino Médio 59,82%. Totalizando 138.153 matrículas com avaliação no processo na Educação de Jovens e Adultos, incluindo as modalidades presenciais e semipresenciais.

No ano de 2006 no ensino presencial teve um total de 119.324 matrículas, ficando o percentual de 58,09% para o Ensino Fundamental e 41,91.% para o Ensino Médio. No ensino semipresencial tivemos um total de 18.746 matrículas. Sendo que 31,19% do Ensino Fundamental e 68,81% do Ensino Médio.

Considerando os dados do primeiro e último ano do governo de Germano Rigotto, podemos verificar um crescimento das matrículas nos dois níveis de ensino (fundamental e médio), com avaliação no processo (presencial e semipresencial) num percentual de 15,89%.

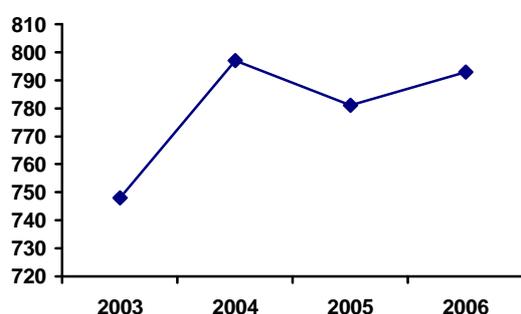
Outro dado importante é a quantidade de estabelecimentos de ensino que ofertavam a modalidade EJA presencial e semipresencial nos níveis fundamental e médio, o censo escolar de 2003 registra na rede estadual de ensino um pequeno aumento de estabelecimentos na modalidade EJA, envolvendo os dois níveis de ensino: fundamental e médio, conforme se pode verificar na tabela abaixo:

Tabela 4 - Número de Estabelecimentos EJA com Avaliação no Processo

	2003	2004	2005	2006
<i>Nº de estabelecimentos –EJA- Avaliação no processo</i>	748	797	781	793

O gráfico seguinte ilustra o percentual do crescimento dos estabelecimentos de ensino que ofertaram a EJA no decorrer dos quatro anos da Gestão de Germano Rigotto, permanecendo estável em percentual de 6,02%, considerando o primeiro e o último ano de gestão.

Gráfico 4 - Número de Estabelecimentos de Ensino EJA com Avaliação no Processo



Fonte: gráfico construído pela autora da pesquisa, a partir dos dados do censo escolar dos respectivos anos, retirados do INEP.

Outro fator importante nesta caminhada da EJA foram os Neejas, os quais tiveram alguns entraves neste período de consolidação. Houve embates entre os representantes dos Neejas e a SE/RS e das CRE's, no que se refere ao entendimento das funções dos mesmos.

Segundo a gestora/professora (2) do Neejacp de Bento Gonçalves:

”Não havia entendimento sobre a real função do Neeja. Uma discordância nos termos usados então na aprovação do Regimento Escolar, como por exemplo: Dimensão educativa para sala de aula, educandos que frequentavam as aulas regularmente, com avaliação no processo. Para o governo daquele período era então Atividades de Apoio Pedagógico, enquanto que estava regimentada a Dimensão dos Exames Fracionados, que seriam as provas fracionadas para aqueles sujeitos que não tem tempo de estar na escola, para então administração era chamada de Programas. Isso gerava discussões de concepção e entraves no entendimento do funcionamento dos mesmos.”

Argumento utilizado para atender o parecer 774/99, a Resolução 250/99 e a Resolução 253/2000 do CEED/RS que afirmava o oferecimento de Exames Supletivos Fracionados, bem como outros programas.

“Eles não compreendiam que a gente fazia as duas coisas, a sala de aula com avaliação no processo e os Exames Supletivos Fracionados, assim estávamos contemplando todos os sujeitos que nos procuravam [...] Para nós era tão óbvio que o Neeja era um estabelecimento de ensino para quem tem tempo, para quem tem pouco tempo e para quem não tem nenhum tempo de estar na escola. Um espaço diferenciado que atendesse os sujeitos na sua individualidade e ao mesmo tempo de forma coletiva”.

Ficou explícito na fala da entrevistada gestora/professora (2) que foi necessário um bom tempo de embates, discussões, pois havia diferenças políticas presentes tanto de um lado como de outro.

“[...] defendemos um projeto de educação, no qual acreditamos, que de fato e de direito estava consolidado em nossa comunidade escolar.”

Sabe-se que com o final da guerra fria, foram desfeitas as divisões ideológicas, instaurou-se outro tipo de divisão, esta desideologização fazia parte do

programa deste governo pontuado em seu plano de governo (2002), “[...] a necessidade de desideologização da rede de ensino público” (p. 5), portanto, a discordância dos termos fugia do campo semântico. Enfim, segundo a entrevistada gestora/professora (2), depois de muitas reuniões, debates e visitas do Departamento de Jovens e adultos (DEJA) da SE, juntamente com a CRE no referido estabelecimento, chegou-se a um consenso e o trabalho seguiu normalmente como havia iniciado.

O mesmo aconteceu com as demais escolas da modalidade EJA, segundo a afirmação da gestora/professora (1) da Escola Estadual de Nova Bassano:

Em 2004 eu assumi a Direção no Governo Rigotto e mesmo que se percebesse que a política para EJA não era a mesma, a Escola continuou na mesma proposta pedagógica, ou seja, não houve o desmonte da modalidade como se percebe hoje.

As diretrizes de funcionamento que se baseou a EJA neste período de governo 2003/2006, segundo documento Ressignificando a EJA (2003/2006, p. 59)

- Traduz a compreensão de que os jovens e adultos não são atrasados em seu processo de formação, mas são sujeitos sócio-histórico-culturais, com conhecimentos e experiências acumuladas;
- Referendam que as aprendizagens devem atender a assimilação de conceitos dados (conhecimento), ao domínio de instrumentos de trabalho (habilidades) e às capacidades de atuação autônoma (competências);
- Admitem que o ser humano é resultado de um processo de produção cultural e social, que vive em sociedade, onde está estabelecido que não existe poder sem constituição de um campo de saber;
- Fundamentam a formação multicultural e a ação pedagógica interdisciplinar dos docentes.

Quanto ao financiamento das ações na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, trago os dados do Parecer 838/2005 da Comissão de Planejamento do Conselho Estadual de Educação/RS que aprovava as ações prevista para a EJA do Salário Educação/ quota estadual num montante de R\$ 11.500.000,00 (cento e onze milhões e quinhentos mil reais) para o ano de 2005. Sendo destinado para a EJA um total de R\$ 5.400.00 (cinco milhões e quatrocentos mil reais), distribuídos nas ações de Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização - Capacitação dos profissionais e disponibilização de materiais didático-pedagógicos R\$ 3.100.000 (três milhões e

cem mil reais) e para a realização de Exames Supletivos R\$ 2.300.000 (dois milhões e trezentos mil reais).

Sabe-se que as políticas educacionais não têm o mesmo som e a mesma altura, há caminhos diferenciados de acordo com a intencionalidade proposta por cada governo, pela opção política ideológica que traz consigo.

O que a realidade social hoje nos está mostrando é que *as políticas de educação*, não são uníssonas, que há caminhos diferenciados de fazê-las e que elas podem contar com o caminho e o ímpeto de uma democracia ascendente que não quer somente um Estado Ético e transparente mas quer participar dele de modo mais próximo e intenso.” (CURY, 2002, p. 161)

Por isso mesmo, que se faz necessário atos de rebeldia para manter viva o desejo de democracia, de um Estado ético transparente, contudo participativo.

4.3 GOVERNO YEDA CRUSIUS - “Um jeito novo de governar” (2007-2010)

Ao iniciar a pesquisa sobre as políticas educacionais que dizem respeito a EJA neste período, pontuo apenas os anos de 2007 e 2008, pois esta dissertação finda no período de 2009. Mas, acredito ser importante pontuar, mesmo que seja parte da gestão, as políticas educacionais deste governo. Certamente minha análise não seria completa se assim não a fizesse. Também, porque na trajetória das políticas educacionais no Estado do Rio Grande do Sul, este é um governo que traz como um dos seus slogans “coragem para mudar” que sob meu olhar *para o bem ou para o mal*²⁰, cumpre sua promessa.

Nosso governo terá compromisso com uma política educacional que contribua de fato para promover o desenvolvimento humano e econômico e para reduzir as desigualdades sociais e regionais. Jamais perderemos de vista que a educação escolar de qualidade para todos é condição para o exercício pleno da cidadania e para o aperfeiçoamento das instituições

²⁰ Expressão que a professora Simone Valdete dos Santos – professora da FACED/UFRGS utiliza nas suas aulas, que pedi “emprestada” para fazer uso na elaboração de meu raciocínio.

democráticas no Brasil. (COLIGAÇÃO RIO GRANDE AFIRMATIVO, 2006, p. 30)

Significativo trazer para a discussão a questão da educação escolar de qualidade, pontuada em todas as modalidades de educação deste governo, inclusive na EJA. Assim, no decorrer das políticas educacionais desenvolvidas pelo governo em questão há que ter presente a fala no plano de governo que traz muito claro essa opção pela qualidade.²¹

Não basta que nossas crianças e nossos jovens frequentem a escola, sejam aprovados e concluam o ensino fundamental e médio. Precisamos saber o que estão efetivamente aprendendo, se a escola está desenvolvendo nos estudantes gaúchos as competências e as habilidades cognitivas necessárias para sua inserção autônoma e produtiva na sociedade do conhecimento do século XXI²², (grifo nosso) se está disseminando igualmente os valores de liberdade, solidariedade, tolerância, respeito à diversidade e ao bem comum, imprescindíveis à formação de cidadãos conscientes e críticos e à consolidação da sociedade democrática. (COLIGAÇÃO RIO GRANDE AFIRMATIVO, 2006, p. 30).

Quanto à questão da Educação de Jovens e Adultos, o próprio governo reconhece no seu plano (2006) que comparado aos demais estados brasileiros, a rede estadual de ensino tem presença significativa na oferta desta modalidade, nos dois níveis de ensino: fundamental e médio. Com isso afirma que:

²¹ Na educação básica, até mesmo pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, o Estado deve atender o ensino público, uma vez que esse nível de educação é considerado imprescindível na organização do trabalho. Tal atendimento, no entanto, vem sendo conduzido por parâmetros de gestão da iniciativa privada e do mercado, tais como diversificação, competitividade, seletividade, eficiência e qualidade. Essa orientação aponta mais uma vez, o beneficiamento das forças privatistas na educação. (LIBÂNEO, 2008, p.144)

²² A era Pós-industrial é conhecida também como a era da Informação e do Conhecimento. Pode ser muito bem elucidado pelo trecho abaixo, extraído do livro Na Era do Capital Humano, de Richard Crawford: Um conjunto de coordenadas da posição de um navio ou o mapa do oceano são informações, a habilidade para utilizar essas coordenadas e o mapa na definição de uma rota para o navio é conhecimento. As coordenadas e o mapa são as "matérias-primas" para se planejar a rota do navio. Quando você diferencia informação de conhecimento é muito importante ressaltar que informação pode ser encontrada numa variedade de objetos inanimados, desde um livro até um disquete de computador, enquanto o conhecimento só é encontrado nos seres humanos. (...) Somente os seres humanos são capazes de aplicar desta forma a informação através de seu cérebro ou de suas habilidosas mãos. A informação torna-se inútil sem o conhecimento do ser humano para aplicá-la produtivamente. Um livro que não é lido não tem valor para ninguém. (...) APUD Lucci, Alabi Elian. Disponível em : <http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>.

Nossa proposta é a de não só manter, mas também qualificar os programas de alfabetização de adultos e a oferta da educação de jovens e adultos nas escolas do Estado. Para qualificar essa oferta, é preciso estabelecer metas de melhoria das taxas de abandono e de conclusão nessa modalidade de educação escolar. (COLIGAÇÃO RIO GRANDE AFIRMATIVO, 2006, p.32)

Conforme (AZEVEDO, 1994, *apud* LIBÂNEO, 2008), as propostas neoliberais se esvaziam no que se refere a ideia de qualidade nos condicionamentos políticos, tornam-se questões técnicas, restringindo-se o conceito de qualidade a otimização do desempenho do sistema e as parcerias com o setor privado no que tange as políticas educacionais, utilizando-se de estratégias como premiações e ranqueamento das escolas, numa perspectiva puramente quantitativa.

Conforme Paulo Freire (2001), qualidade na educação, educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, essas duas palavras estão sempre ligadas a uma questão política, não sendo possível entender nem uma nem outra fora desta reflexão, portanto há intencionalidade na utilização do enunciado que as envolvem.

As notícias vinculadas pela mídia²³ mostram que este governo optou por uma política de “enturmação” dos educandos e otimização dos recursos humanos: “Para 2008, a Secretaria Estadual da Educação (SEC) anunciou o fechamento de 153 turmas por falta de demanda, afetando cerca de 7 mil estudantes. Quem estava nessas instituições não perderá a vaga, mas deve seguir o curso em outra escola.”

Sob esta ótica as políticas educacionais, no caso da EJA, estavam vinculadas ao número de alunos em sala de aula com frequência obrigatória.

As Coordenadorias Regionais de Educação ficaram com a incumbência de fazer um levantamento das matrículas e frequência nas turmas da EJA no final de 2007, conforme entrevista realizada para esta pesquisa com a representante da EJA na 16ª CRE de Bento Gonçalves:

²³ Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/imprensa>

Fizemos um levantamento do número de alunos matriculados e sua frequência, decidiu-se fechar as turmas de EJA nas escolas que os alunos tinham pouca frequência, ajustando-os em outras escolas. Aqui em Bento foi fechada as turmas de duas escolas de EJA, ficamos com uma escola de Ensino Fundamental, duas de Ensino Médio e um Neejacp que oferecem turmas nessa modalidade, além do Neejacp prisional.

Ainda a mesma representante da EJA da 16ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) - Bento Gonçalves, acrescenta que foi feita uma pesquisa quanto ao cumprimento das horas de formação nas escolas de EJA, constatou-se que na maioria não eram cumpridas as horas na íntegra e o espaço de formação não contribuiu no aumento dos números de avanço (aprovação).

Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora, revela como autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo. Há muito de necrofilico no autoritarismo, [...] .(FREIRE, 2001, p. 37)

Em contra ponto a afirmação da CRE, a gestora (2) de um Núcleo Educação de Jovens e Adultos argumenta:

Não é justo acabar com as 4 horas de formações realizadas todas no mesmo dia, porque alguns não cumprem com seu papel de profissionais da educação. A CRE deveria sim, estar contribuindo nestas formações, incentivando e fazendo cumprir esse período de formação. Sabemos que a intenção da retirada da formação tem outro intuito. Político da não articulação dos professores, do não fortalecimento do grupo e consequentemente o enfraquecimento dos educadores, para aplicação das políticas neoliberais.

Em termos de estratégias para a desmobilização popular, quer em pequenos ou grandes atos, “[...] as elites inclinam sempre que podem, as respostas autenticamente agressivas.[...] na proporção em que se encontram na vigência do poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas[...].” (FREIRE, 2000, p. 94)

Outro dado, que reforça essa política educacional encontra-se divulgado no site do Ministério Público²⁴, tendo como fonte de pesquisa o jornal Zero Hora, está no depoimento do vice-diretor da escola em Montenegro, a Escola Adão Martini, área rural, na qual 80 matriculados e cerca de 50 mantinham frequência. O vice-diretor afirma que os que pretendem seguir cursando terão de se deslocar 25 quilômetros até a escola mais próxima. Argumenta ainda: - Muitos deverão desistir, pois se torna inviável.

Dentro das iniciativas tomadas pela SE/RS temos a portaria nº.08/2008 que dispõe sobre orientações para a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas da rede estadual de ensino.

A Portaria 08/2008 reforça a enturmação e a otimização dos recursos humanos segundo notícia divulgada em 15/01/2008 pela mídia eletrônica²⁵: “Assim os municípios em que a oferta da EJA é oferecida em apenas uma escola, o curso será mantido, desde que tenha pelo menos 20 alunos.”

Também foi divulgada, segundo o mesmo veículo de informação eletrônica uma regulamentação para a matrícula dos alunos da EJA com base na referida Portaria: “[...] Somente serão rematriculados os estudantes que tiverem no mínimo 75% de presença na sala de aula e que obtiveram resultado final na avaliação do ano passado, aprovado ou reprovado.”

Sob a perspectiva da enturmação que afetou as turmas da EJA, a fala da gestora/professora (1) de uma Escola Estadual de Nova Bassano reforça essa posição assumida pelo governo, trazendo o contraponto dos docentes que estão na sala de aula:

²⁴ Disponível em : <http://www.mp.rs.gov.br/imprensa>.

²⁵ www.riogrande.com.br

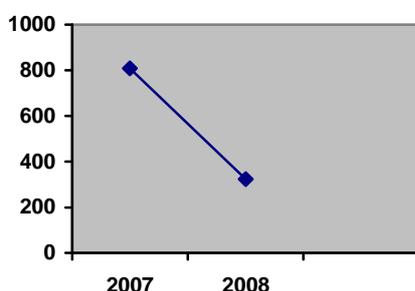
A enturmação do governo Yeda ocorre na Escola, pois estão na mesma sala as totalidades 4, 5 e 6 do Ensino Fundamental e totalidades 8 e 9 do Ensino Médio. Eu trabalho com a T8 e T9 juntas e cada turma tem sua caminhada. Esta junção dificulta a aprendizagem do aluno.

Nesta conjuntura, trago dados do censo escolar com o número de estabelecimentos de ensino que ofertavam a EJA na rede estadual de ensino no ano de 2007 no Ensino Fundamental e Médio, totalizando 809 estabelecimentos. Em 2008 esse número baixou para 324 Estabelecimentos de Ensino na rede estadual, ofertando a EJA entre ensino presencial e semipresencial nos níveis fundamental e médio, um decréscimo percentual de 59,95% nos números de estabelecimentos. Conforme mostra a tabela e o gráfico abaixo:

Tabela 5 - Número de Estabelecimentos EJA com Avaliação no Processo

	2007	2008
<i>Nº de estabelecimentos –EJA- Avaliação no processo</i>	809	324

Gráfico 5 – Número de estabelecimentos Estaduais de Ensino EJA – Fundamental e Médio.



Fonte: Gráfico construído pela autora, a partir dos dados da sinopse do Censo escolar dos referidos anos, retirados do site do INEP.

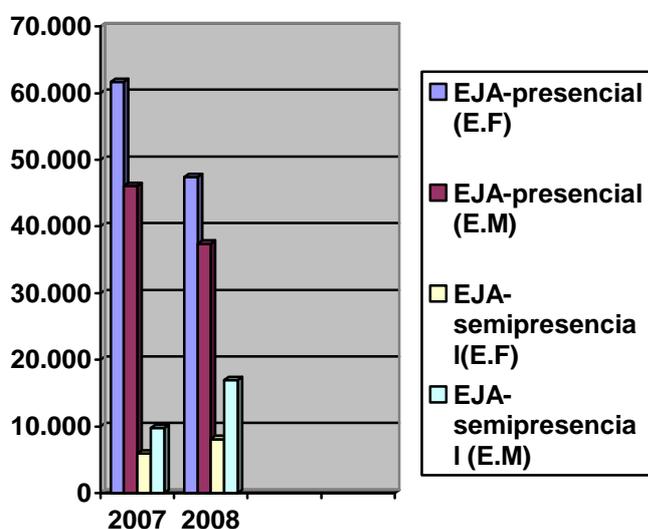
A tabela e o gráfico abaixo ilustram muito bem os resultados desta política educacional na modalidade EJA no Rio Grande do Sul neste último período.

Tabela 6 - Número de Matrículas EJA Ensino Fundamental e Médio com Avaliação no Processo

	2007	2008
<i>EJA- presencial (E.F)</i>	61.653	47.393
<i>EJA -presencial (E.M)</i>	46.031	37.383
<i>EJA- semipresencial (E.F)</i>	5.912	8.102
<i>EJA-semipresencial (E.M)</i>	9.793	16.950
<i>Total de matrículas /ano</i>	123.389	109.828

Fonte: Tabela construída pela autora, a partir da sinopse do censo escolar do ano de 2007 e dos dados de matrícula inicial retirados do site do INEP do Censo escolar do ano de 2008.

Gráfico 6 - Número de matrículas da EJA – Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino com Avaliação no Processo/ 2007-2008:



Fonte: Gráfico construído pela autora, a partir da sinopse do censo escolar do ano de 2007 e dos dados de matrícula inicial retirados do site do INEP do Censo escolar do ano de 2008.

Esta queda nos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Rio Grande do Sul está refletida no número de matrículas na modalidade, sendo que no ano de 2007 foram matriculados 107.684, com um índice de 57,25% no que se refere ao ensino presencial no nível fundamental e 42,75% no médio. No ensino

semipresencial teve um total de matrículas de 15.705 nos dois níveis de ensino. Destas, 37,64% são do Ensino Fundamental e 62,36% do Ensino Médio.

No ano de 2008, somaram 84.776 matrículas para o ensino presencial. Sendo 55,9% os números relativos ao Ensino Fundamental e 44,01% ao Ensino Médio. Havendo uma queda nas matrículas do ensino presencial e semipresencial no ano de 2008, num percentual de 10,99%, fato comprova as medidas tomadas pela SE/RS.

Importante registrar que não apresentei os dados de 2009, porque ano encontra-se em curso e não foi divulgado o censo anual.

Durante estes dois anos da implantação desta política educacional, aconteceram muitas manifestações da comunidade escolar, especialmente das escolas de EJA e dos Neejas, em discordância ao fechamento das mesmas que ofertavam esta modalidade.

Os Neejas foram os estabelecimentos mais atingidos com esta política educacional, ainda sob a forte discussão da sua função “exames supletivos fracionados” e a falta de compreensão no que se refere ao “uso de metodologias próprias, como atendimentos individuais e/ou coletivos,” que consta na Resolução 250/99, como acontece o uso de metodologias próprias, pressupondo a autonomia dos estabelecimentos de ensino.

Aconteceram audiências públicas, em defesa desta modalidade e destes estabelecimentos de ensino, na Comissão de Educação da Assembléia Legislativa.

No dia 25 de setembro de 2007, a Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia realizou audiência pública para discutir o cancelamento de aulas presenciais nos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Neejas). A audiência foi requerida pela presidente desta comissão, deputada Marisa Formolo (PT), também pela solicitação da Vereadora Sofia Cavedon (POA). Estavam presentes representantes das escolas, alunos dos Neejas

e da Secretaria Estadual da Educação, bem como do Conselho Estadual da Educação. Segundo divulgado na mídia²⁶ (2007):

[...] Representando o Conselho Estadual de Educação, Neiva Moreno disse que estão sendo retirados professores do quadro para realocação no ensino regular. Segundo ela, os alunos dos Neejas têm um perfil específico e precisam do apoio pedagógico.

Ainda a mesma notícia apresenta informações dadas pela professora Lisete Kremer, do Neeja Paulo Freire de POA, que: “[...] relatou que no dia 3 de setembro, a Secretaria Estadual da Educação chamou a direção da escola para informar que dos 35 professores da unidade, 17 seriam transferidos.”

Sabe-se que a resistência oferecida pelos Neejas surtiu efeitos positivos, pois não houveram remanejamento em massa dos professores desta instituição nem de outras.

Também foi criada uma comissão do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul - CPERS/Sindicato de discussão e mobilização em defesa da EJA, formada pelos representantes dos Neejas do Estado, sendo então realizadas reuniões sistemáticas no sentido de discutir ações coletivas em defesa desta modalidade, como podemos ver no documento intitulado: *Manifesto em Defesa dos NEEJAS e do cumprimento das Leis: LDB 9694/96, do Parecer 774/99, da Resolução 250/99 e dos Regimentos Escolares* (2007, p. 1):

No último dia 30 de novembro, na Sede do CPERS/sindicato, em POA, reuniram-se representantes dos NEEJAS, da Direção Estadual do CPERS/Sindicato e do CEED²⁷, para discutir e construir ações coletivas a serem implementadas no decorrer deste ano e início de 2008, sendo apontadas as seguintes ações:

²⁶ www.riogrande.com.br

²⁷ Participação das duas conselheiras representantes do CPERS/Sindicato, que faziam parte da comissão de EJA do conselho, naquele período.

- Manter as matrículas (pois a SE, segundo algumas Coordenadorias, está querendo que apenas sejam inscrições. Isto pressupõe que haverá somente candidatos e não alunos);
- Fazer cumprir nossos regimentos (neste caso incluem-se a Gestão Democrática e a Formação Continuada);
- Manter uma constante mobilização com a comunidade escolar;
- Planejar ações regionalizadas, como, por exemplo, encontros regionais de NEEJAS;
- Montar relatórios com a real situação de aprendizagem dos programas e atividades de apoio, em nível de conclusão de Ensino Fundamental e Médio.

O início do ano de 2008 foi muito conturbado para a modalidade EJA no estado, foi a partir daí que tanto as escolas como os Neejas tiveram sua autonomia fortemente negada, com as portarias baixadas pela SE/RS. Como o caso da Portaria 08/2008, a qual já fiz referência anteriormente e que pontua normas para a regulamentação da EJA de que falamos até agora. Assim, como a Portaria 27/2008 que modifica a regulamentação dos neejas, especialmente no que se refere à mudança de matrículas para inscrições.

A Gestora/professora (3) do Neejacp de Bento Gonçalves traz um momento de preocupação em relação à Portaria acima citada:

Chamaram-nos na CRE para dar ciência da Portaria 27/08, não aceitaram que a gente continuasse a fazer matrículas, exigiam inscrições, e ao nosso ver isso mudaria nossa posição de estabelecimento de ensino.

Questionamos como ficaria o censo escolar, como colocaríamos os alunos no programa INE/PROCERGS/ESCOLA, ninguém sabia nos dar respostas. Nossa preocupação era no sentido de que o aluno precisava aparecer em algum lugar, para ter sua certificação.

Era muito fácil baixar portarias, sem olhar todo o sistema e o que isso acarreta para todas as instâncias da escola.

Por conta destes atos autoritários, por parte do governo Yeda Crusius, os Neejas realizaram em conjunto com o Sindicato uma ação de encaminhamento de um ofício ao Conselho Estadual de Educação, solicitando intermediação e fazendo denúncia do descumprimento dos regimentos datado em março de 2008:

Agendar e intermediar uma audiência reunindo Secretaria Estadual de Educação/RS (Departamento de EJA - DEJA) e Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a construção de encaminhamentos consensuais quanto ao funcionamento/2008 destes estabelecimentos de ensino.

Mais adiante no mesmo ofício, pontua-se o desrespeito quanto ao regimento dos neejas:

[...] Encaminhamos, também, denúncia de desrespeito aos Regimentos de Escolas e de Núcleos de EJA do Estado do Rio Grande do Sul, os quais foram fruto de construção coletiva com a comunidade e que, aprovados por este órgão, regulam tais instituições de educação. Neste sentido, a Secretaria Estadual de Educação/RS emitiu as Portarias 08/2008 e 27/2008[...]

Este ofício foi assinado pelo NEEJA de IJUÍ e EEEF Chico Mendes NEEJA de São Luiz Gonzaga, NEEJACP Metamorfose de Bento Gonçalves, NEEJA de Passo Fundo.

Estes movimentos que aconteceram foram isolados, ora com a participação de alguns Neejas e poucas escolas de EJA. Com isso enfraqueceu-se a disputa com o governo, pois não existe na própria categoria o entendimento do que venha ser de fato a educação de jovens e adultos enquanto modalidade.

A pesquisa feita por Viero (2008) pontua muito bem este sentimento de não pertencimento dos segmentos desta modalidade e suas fragilidades:

[...] para justificar suas orientações a SEC utiliza-se oportunisticamente dos aspectos ideológicos presentes na interpretação dos professores em relação ao que significa Neeja [...], os professores caracterizam a EJA como as aulas noturnas que funcionam nas escolas regulares e não o campo da educação que pode acontecer tanto em instituições voltadas para tal, como também nas turmas das escolas do noturno. (VIERO, 2008, p. 449)

Outro fator importante de ser registrado dentro deste conturbado processo de desconstituição da EJA, está na dissolução da comissão especial da EJA²⁸ no Conselho Estadual de Educação do RS, nos meados de abril do ano de 2008, quando da troca e não recondução de alguns membros que ocupavam cargos de comissão que faziam parte desta comissão especial.

Segundo a Conselheira entrevistada, integrante desta comissão e representante do CPERS/sindicato, havia sido feito uma pesquisa de qualidade sobre a realidade da EJA nas escolas para a escrita das novas normas para a EJA. Quando se findou o mandato de algumas pessoas que participavam desta comissão, a mesma foi dissolvida e a pesquisa arquivada no CD (Centro de Dados). Na sua fala demonstra a indignação com o acontecimento:

Como se tivesse acabado a urgência de uma política pública de qualidade para jovens adultos trabalhadores, que não puderam desenvolver seus estudos em idade própria.

Ainda no que se refere à educação de jovens e adultos, especificamente a alfabetização, a Secretaria Estadual da Educação aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado desde o ano de 2007, segundo o site²⁹ da própria secretaria (2009), foi atendido inicialmente 21 Municípios, atingindo 1.194 alfabetizandos com a participação de 91 alfabetizadores, coordenadores de turma e intérprete de libras. No ano de 2008, foi ampliada a oferta para Municípios, tendo, até a presente data, o seguinte caráter de estruturação: inclusão de 12 presídios estaduais, 191 alfabetizadores, formação de 123 turmas em zona urbana e 56 em zona rural.

Porém, no site³⁰ na mensagem da governadora (2008, p. 98) prestando contas do ano de 2007 “Também o Programa Alfabetiza Rio Grande teve prosseguimento da missão de alfabetizar jovens e adultos, contabilizando uma matrícula inicial de 123.389.” Considerando que os dois sites são oficiais do governo

²⁸ Comissão criada nos governos anteriores, para discutir sobre normatizações da Educação de Jovens e Adultos, cumprindo o papel de articuladora entre as escolas e o governo.

²⁹ <http://www.educacao.rs.gov.br>

³⁰ <http://www.seplag.rs.gov.br/uploads/mensagem20082.pdf>

do estado, fico em dúvida quanto ao programa de alfabetização que efetivamente aconteceu em 2007, ou então, este governo possui dois programas de alfabetização, um sobrepondo o outro.

Existe a intenção de oferecer o PROEJA - Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em 13 instituições estaduais que mantém cursos de EJA presenciais, onde irão desenvolver cursos do PROEJA, através do Brasil profissionalizado, entre as escolas. Com esta intenção podemos citar a Escola Técnica Parobé de POA e a ETA - de Viamão³¹.

No que se refere ao financiamento do salário educação quota/ estadual, conforme o Parecer 196/2008 do Conselho Estadual de Educação /RS que aprova estes recursos, foi proposto num montante de R\$ 259.000.000,00 (Duzentos e cinquenta e nove milhões de reais), referente ao exercício de 2007 e 1º semestre de 2008. Sendo que para a EJA foi proposta apenas a ação *Acesso à educação de jovens e adultos - Realização de Exames Supletivos* num total de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais)

³¹ Estas duas escolas estaduais ofereceram em parceria com o IFRS-campus Bento Gonçalves, curso de capacitação para docentes em PROEJA, com recursos advindos de verba federal.

5 UM OLHAR COMPARATIVO DAS TRÊS GESTÕES NO QUE SE REFERE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA

Partindo dos conceitos fundamentais que permearam esse processo de pesquisa: participação popular e cidadã, enfatizo a importância que a educação possa tornar “público comunitário e permitir que esta comunidade cidadã no lugar público exerça sobre o poder de estado um efetivo direito de vivência crescente do seu dever de decisão” (BRANDÃO, 2002, p. 133). Qualidade, pressuposto de uma educação democrática com centralidade na questão pedagógica e na formação dos educadores que deve carregar junto os adjetivos: social e cidadão “qualidade social da educação significa não apenas as diminuições da evasão e da repetência como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover” (LIBÂNEO, 2008, p.145). Educação “*direito de todos*”, o acesso a esse bem público é “uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. (CURY, 2001, p.8) Ainda falando de Educação como direito o mesmo autor diz:

Este direito está garantido tanto pelo respeito à dignidade de cada um quanto por um documento legal: a Constituição Brasileira. No primeiro caso refere-se a necessidade que cada pessoa tem em reparar e completar essa lacuna. É a vivência dos que sabem da importância da leitura e da escrita e sentem a falta destes instrumentais da cidadania que, muitas vezes, efetivados nos outros. (CURY, 2004, p. 1)

Trago meu olhar sob os dados apresentados nos capítulos anteriores, a partir das afirmações e/ou descrições abaixo relacionadas, que constituem uma forma de expressar os principais pontos de chegada dessa pesquisa. Estes dados servem para qualificar minha análise muito mais qualitativa que quantitativa.

Destaco, então, alguns pontos de chegada a partir da leitura dos dados:

- a) Da importância do processo de participação:

Ao verificar a questão da participação da comunidade escolar na construção de políticas educacionais nos governos analisados, concordo com a afirmação de Bordenave (1994, p. 72), diz que:

A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; refletir a superar as contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar conseqüências a entender novos significados da palavra; a distinguir efeitos de causas, observações de interferências e fatos de julgamentos.

O Governo de Olívio Dutra trouxe à educação de Pessoas Jovens e Adultas, a possibilidade e o conhecimento da existência dessa modalidade “como direito” e de responsabilidade do Estado. Fomentou na comunidade escolar, através dos momentos da Constituinte Escolar, o desejo de construir políticas públicas aqui citadas para a EJA, qualificando o processo de tomar parte, pressuposto da participação, pois o que *importa mesmo é como se toma parte*.

O processo de participação pressupõe o reconhecimento dos envolvidos, educandos e educadores como interlocutores. Referindo-se à construção de políticas educacionais de forma coletiva, a fala da gestora/professora (1) deixa claro esse sentimento de pertença:

A Constituinte Escolar notabilizou-se pela oportunidade inédita que a comunidade do RS teve de vivenciar a participação na vida da Escola Pública. [...]. Fazia-se necessário que a escola norteasse sua prática na construção de um currículo contextualizado, que contribuísse para o desenvolvimento social da Comunidade de Nova Bassano, buscando também a inclusão dos cidadãos trabalhadores que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria.

Neste processo de participação os sujeitos puderam protagonizar a (re) construção de uma escola, de uma modalidade que estivesse de acordo com seus limites e possibilidades na construção dos regimentos escolares, incluindo a EJA como modalidade da educação Básica. “Uma ação transformadora de estruturas sociais, compreendida como tarefa de responsabilidade popular, é tanto mais

autêntica e eficaz quanto mais estabelecida sobre a viabilidade de participação mobilizada e crítica de seus agentes.” (BARREIRO, 2000, p. 27)

Brandão (2002, p. 137) afirma que a ”A experiência cultural da escola cidadã tem sido proposta como cenário de uma educação entre pessoas, ideias, valores e modos de vida diferentes, e em nome do endiabrado e maravilhoso direito humano ao exercício da diferença”.

O Governo de Germano Rigotto teve outro olhar na questão da participação, do papel do estado como neutro.

O fortalecimento da neutralidade deste estado, numa visão social-democrata, em relação às conquistas do povo, está reforçado no seu plano de governo (Germano Rigotto), quando faz referência à desideologização dos órgãos públicos, em contraponto a experiência cultural de uma escola participativa, democrática e cidadã, que segundo Brandão (2002), o fato de que este tipo de educação seja partilhada de pessoas e culturas políticas, como atores individuais e coletivos de uma vida não-passiva, autônoma, reflexiva e de intensa participação. Não devam configurar uma escola oficial de militância.

Enfatizo ainda, a ideia de Paulo Freire (1996), de que a educação é um ato político, portanto não é neutra, está sempre a favor e contra algo. “Não há, finalmente, educação neutra, nem qualidade por que lutar, no sentido de reorientar a educação, que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la. (FREIRE, 2002, p. 23)

Uma visão bastante fechada da questão das diferenças, da importância das mesmas para a oxigenação das políticas sociais, da necessidade da participação popular para que se faça uma educação *para e com o povo*, na riqueza da diferenças ideológicas com a clara intenção de apaziguar o Rio Grande, quebrando com o antagonismo político, marcou o governo de Germano Rigotto.

Seguindo uma visão neoliberal conservadora, de que o Estado é responsável pela crise e por isso mesmo deve haver uma redução do papel do Estado na vida do cidadão, o governo de Yeda Crusius, tem trazido “a aplicação maciça da tecnologia gerencial privada no setor público” (SCAPIN, 2006 p. 1), incluindo a Educação, aqui vista sob a ótica da modalidade EJA, a administração baseada em portarias como é o caso da Portaria 08/2008 e 27/08 que sem participação nenhuma dos interessados, lê-se protagonistas da EJA (escolas e Neejas), resolve baixar normas a serem seguidas, sem ao menos respeitar os regimentos escolares, como já vimos acima.

O que se pode perceber nas entrelinhas dos governos pesquisados, numa perspectiva neoliberal no que se refere aos embates sofridos pelos Neejas e pelas escolas de EJA, é justamente esse ataque individual e fragmentado as escolas de EJA e aos Neejas, como se ambos não fossem partes de um mesmo sistema, utilizando-se assim da fragilidade, na qual a modalidade se constitui.

b) Formação em serviço:

No governo de Olívio Dutra, ficaram asseguradas às 4 horas de formação em serviço dos educadores da EJA. Com a intenção de fortalecer e subsidiar os educadores neste processo que então, era novo na rede estadual. Assim como ocorreram muitas formações em âmbito regional e estadual.

No Governo de Germano Rigotto, através da mobilização da comunidade escolar, foi mantida a formação pedagógica em serviço - 4 horas semanais. Outro fator relevante é a continuidade da formação dos educadores realizada por esta administração.

A fala da gestora/professora (1) - explicita a situação vivenciada neste Governo.

[...] mesmo que se tentasse, em princípio, tirar às 4 horas de formação semanal e, como era uma conquista desde o Governo Olívio, houve um recuo e foi mantida a formação. Continuaram a oferecer encontros e cursos, coordenados pelas instituições de Ensino Superior. As escolas eram convidadas para socializar experiências na CRE, ou em POA. Mesmo que houvesse dificuldades sem nomeação de professores, como diretora eu tinha a autonomia para gerenciar os recursos humanos disponíveis de maneira a não fragmentar as áreas.

A importância dos espaços de formação para a garantia de um trabalho efetivamente comprometido com um projeto de educação voltada para o direito, o acesso e principalmente a permanência desses jovens e adultos, sujeitos desta modalidade é de responsabilidade da mantenedora subsidiar as escolas nas formações pedagógicas, aqui no caso as formações semanais, ser suporte, no sentido de contribuir com avanços nestes momentos de formação continuada, acredito que este é um dos papéis das CRES. Portanto, não há justificativa que seja válida para o não cumprimento das 4 horas de formação da EJA, de forma coletiva, regimentadas e asseguradas até o início de 2008. Reforço minha análise com a fala da gestora/professora (1) entrevistada:

Em 2007, retornei à sala de aula e atuo também na EJA e o que se vê hoje é o desmonte da modalidade. Não há mais formação, houve a fragmentação das áreas, com professores em todas as disciplinas, sem formação continuada. A Escola, na sua organização, oferece uma hora de reunião semanal em todas as áreas, e assim a EJA somente tem este curto tempo de encontro dos professores. Além da não-formação na escola, não houve mais encontros e cursos na CRE ou na Secretaria de Educação.

d) Organização Curricular

No âmbito das totalidades de conhecimento é importante ressaltar algumas contradições apresentados no documento das diretrizes “ressignificando a EJA” do governo de Germano Rigotto, no que tange à padronização e o engessamento da distribuição das 800 horas, para cada totalidade, reforçando a lógica da seriação fortemente combatida pelo governo anterior. Diferença que pontuo na categoria do

respeito ao ritmo de cada homem e mulher, jovem e adulto e sujeito da EJA. Diferença esta mantida pelo atual governo.

Esse engessamento das totalidades em 800 horas, acentuando a seriação é contraditório ao que diz o Parecer 958/2001 do Conselho Estadual de Educação do RS:

[...] Para esta clientela, face à diversidade de características e, com isso, a ausência de uniformidade quanto às necessidades, a escola deve prever a sequência mais adequada de tratamento dos componentes curriculares em espaços ou módulos de tempo, possibilitando ao aluno transitar por este currículo de acordo com o seu 'tempo próprio' de construção das aprendizagens.(2001, p. 2)

Ainda no mesmo Parecer justifica a necessidade de perceber a EJA com outras possibilidades na organização do tempo, que não a seriação, dando flexibilidade a mantenedora.

[...] Quando este Conselho fez referência às 3.200 horas, para as séries finais do ensino fundamental, e às 2.400 horas para o ensino médio, ele o fez por uma só razão: porque essa é a duração normal desses cursos. Atender a uma parcela específica da população escolar, com características também específicas, exige novas formas de estruturação das escolas, eis que os modelos usuais (seriação, etapas ou blocos de disciplinas) parecem ser incapazes de dar conta da tarefa. [...] Assim, a fixação da duração do curso é uma prerrogativa da Lei; a organização desse tempo é uma tarefa pedagógica; tornar viável esse cumprimento é uma solução a ser buscada na esfera administrativa. (2001, p. 2)

e) Alfabetização

Quanto à questão da alfabetização de adultos, os governos de Germano Rigotto e Olívio Dutra, trazem claro o conceito de alfabetização baseado no documento da V CONFITEA (1999), permeado pela concepção do DIREITO humano fundamental.

Pensar educação como direito é priorizar a história de vida dos sujeitos que teve o direito negado a educação, no que se refere ao acesso e a permanência,

buscando sempre a qualificação destes sujeitos, melhoria da qualidade de vida de cada homem e mulher cidadão sujeito da EJA.

Cada um dos três governos traz a alfabetização de jovens e adultos dentro de um programa com características diferenciadas e com tempos e espaços diferentes.

O governo de Olívio Dutra pontua a alfabetização como movimento, MOVA-RS unificando proposta metodológica dialética, baseada nos princípios freireanos para todos os segmentos da Educação de Jovens e Adultos, referenciada pela educação popular.

O governo de Germano Rigotto traz para a alfabetização um programa chamado Alfabetiza Rio Grande, proporcionando cursos de formação continuada, através das IES. Esta apontada a grande contribuição do Programa para a formação dos professores. Segundo o site Rio Grande do Sul (2008) a responsável dos projetos da Unesco na época, Marisa Timm Sári relatou:

[...] algumas experiências vividas no decorrer da realização do Alfabetiza Rio Grande. Marisa afirmou que entre os êxitos verificados ao final da iniciativa está a contribuição para o aperfeiçoamento dos cursos de formação continuada para professores oferecidos pelas instituições de ensino superior.

Segundo os dados apresentados no item anterior, a diferença entre o número de alfabetizando/alfabetizados fica em torno de 187,04% a mais para o MOVA-RS em comparação ao Alfabetiza Rio Grande (gestão de Germano Rigotto). Quanto aos números apresentado pelo Brasil Alfabetizado (programa que o governo do estado atual aderiu), é muito baixo devido, a falta de coerência nas informações nos sites oficiais do governo onde traz a adesão ao Brasil Alfabetizado e a continuação do Alfabetiza Rio Grande, ambos em 2007, com números bastante diferentes. Demonstrando a ambiguidade nas informações.

e) Acolhimento da Demanda:

No Governo de Olívio Dutra as matrículas da EJA tiveram um crescimento em percentual de mais de 100%, isso quer dizer que a demanda foi acolhida e a modalidade foi prioridade na gestão.

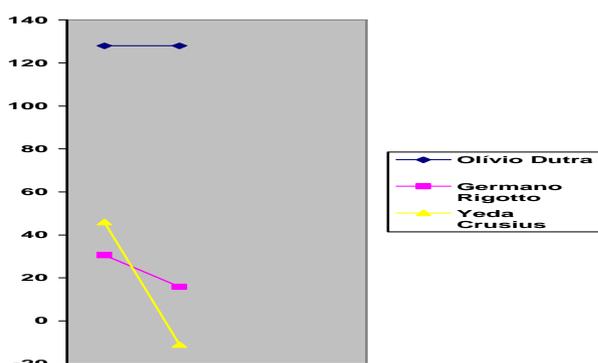
A gestão de Germano Rigotto apresentou um crescimento considerável de 15,89% nos quatro anos, dando sequência ao acolhimento da EJA pela rede estadual.

Fator agravante que só vem reforçar o posicionamento neoliberal do governo de Yeda Crusius com a enturmação e o fechamento das escolas de EJA, tendo a modalidade sofrido uma queda de 10,99% nas matrículas no sistema estadual de ensino. Essa ideia é medida em função dos resultados obtidos na escola, quanto ao avanço e permanência. Sem, contudo considerar as peculiaridades da modalidade.

Vejo na proposta deste governo uma escola-empresa que necessita de resultados de acordo com as metas, que segundo Gadotti (1992), interessa apenas a quantidade, a execução rigorosa, reforçando a questão burocrática. Argumenta que o importante mesmo é a função técnica da educação e não a função política.

Portanto, Olívio Dutra foi a gestão que mais teve aumento no número de matrículas na EJA com avaliação no processo considerando o 1º e o último ano de governo, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 07- Comparativo de crescimento das matrículas de Ensino com Avaliação no Processo no período considerando os três governos.



f) Qualidade:

Cabe salientar a reflexão em torno da concepção de qualidade no ensino, pontuada em todos os governos, ora com o peso da qualidade social, ora como qualidade meramente quantitativa para mudar as estatísticas, segundo Libâneo (2003), compensar o atraso técnico-científico e cultural que nos impede a um novo reordenamento mundial, no caso do Brasil, no caso do RS, voltar a subir nas estatísticas nacionais. Referindo-se a qualidade, concordo substancialmente com Libâneo (2003, p. 145): “[...] a questão é, antes, ético-política, uma vez que se processa na discussão dos direitos de cidadania para os excluídos. Por isso, ensino de qualidade para todos, constitui, mais do que nunca, dever do Estado em uma sociedade que se quer mais justa e democrática.”

g) Financiamento (considerando o salário educação /quota estadual)

Também é preciso lembrar os recursos financeiros destinados à modalidade e sua aplicação. Podemos ver claramente que nos governos de Olívio Dutra e Germano Rigotto, a aplicação dos recursos foram para além da ação única que pontuou o uso do Salário Educação/quota estadual no Governo de Yeda Crusius, restringindo-se a aplicação dos Exames Supletivos.

No período de 1999 – 2002, Governo de Olívio Dutra, foram realizadas ações solicitadas pela comunidade escolar no que se refere a aplicação do dinheiro na EJA: Implantação do MOVA/RS, Exames Supletivos para o cumprimento das ações pontuadas nas diretrizes. No Governo de Germano Rigotto o montante destinado a EJA foi aplicado em formação de professores, disponibilização de materiais didáticos e realização de Exames Supletivos. Embora os dois últimos governos citados neste parágrafo possuíssem significações diferentes para a EJA, ambos aplicaram uma quantia maior de recursos financeiros, conforme apresentação dos dados anteriormente, implementando ações para qualificação desta modalidade para além da certificação. Sendo que o Governo de Germano Rigotto aplicou cerca de 104% a mais que a administração de Olívio Dutra na modalidade. E 155% a mais que Yeda

Crusius, conforme os números do salário educação quota/estadual considerando os anos de 2002/2005/2008.

No entanto, além de aplicar menos no montante correspondente a um ano e um semestre o governo de Yeda Crusius, pontuou apenas a supletização como investimento no que se refere ao Salário Educação, demonstrando mais uma vez que a EJA enquanto modalidade da Educação Básica não é prioridade nas políticas educacionais ofertadas por este governo.

O Governo de Germano Rigotto foi a gestão que mais aplicou em termos de financiamento na Educação de Jovens e adultos, considerando a quota estadual do salário educação.

h) Propostas educacionais

Vale lembrar que cada governo traz no bojo de suas políticas, propostas de política sociais e as registra para que sirvam de diretrizes para seu governo. Assim, os três governos pesquisados possuem planos de governo na época de campanha, todos em maior ou menor grau como explicitamos anteriormente, pontuam a Educação de Jovens e Adultos de acordo com a prioridade que esta modalidade possui no seu projeto de governo.

O governo de Olívio Dutra, no que se refere à EJA, apresenta o Documento de Política Pública da Educação de Jovens e Adultos, pontuando as diretrizes desta modalidade. Assim como o Governo de Germano Rigotto apresenta o Documento das Diretrizes para a EJA, denominado “Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos”. O Governo de Yeda Crusius apresentou portarias que RESOLVEM sobre as políticas educacionais da EJA.

Termino minha análise, de forma despretensiosa, com fragmentos de Jamil Cury (2002, p. 161) que diz muito bem a intenção das políticas de educação: “[...]”

Portanto, as políticas de educação, só resultarão mais democráticas caso sejam ao mesmo tempo, sociais e pedagógicas.”

ALGUMAS QUESTÕES FINAIS QUE JUSTIFICAM O CAMINHO PERCORRIDO

A pesquisa em questão trouxe algumas reflexões que pontuo nestas conclusões a partir das minhas concepções e vivências que partilhei como militante da Educação de jovens e adultos que sou até hoje, bem como de pesquisadora que me tornei.

Início minha reflexão com um excerto retirado do texto escrito por Boff (1997) *apud* Dal Moro e Bedin (2009, p. 3) “todo ponto de vista é a vista de um ponto” e “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”, por isso mesmo falo sobre a intencionalidade que as políticas de governo, aqui pontuados como educacionais, especificadas no campo da EJA estão impregnadas.

Quando faço uma analogia com a frase “*a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam*”, quero dizer que a nossa prática se dá na medida em que acreditamos em nossas concepções. Em outras palavras, realizamos aquilo que estamos impregnados, se de fato acreditamos em mutação da condição de oprimido, das classes trabalhadoras, pensamos que a educação pode ser uma possibilidade de transformação das condições de submissão para a reinvenção do poder. Segundo Freire (2001, p. 36) temos “o direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com nossa opção política.”

Assim, os governos que fazem valer a participação popular e respeitam as decisões tomadas nessas instâncias, são então de fato governos democráticos, com intencionalidade voltada para um projeto social solidário que contemple homens e mulheres, crianças, jovens e adultos capazes de redescobrir sua história e escrevê-la na continuidade dos processos educacionais. No empoderamento de uma ação cultural que propõe uma nova construção coletiva capaz de tencionar as contradições existentes nas relações homem-mundo.

Nesse sentido a participação popular é fundamentalmente pressuposto para uma educação *para e com o povo*, na construção de uma cultura dialógica, biófila, que de forma autêntica, beba na fonte da realidade vivida por esses homens e

mulheres sujeitos da EJA, mas com a clara intenção de fomentar a transformação destas, respeitando a identidade do povo e trazendo no seu âmago o desafio da libertação dos oprimidos, através dos processos coletivos, com o objetivo de desencadear uma luta pela liberdade que resulte a organização comunitária de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entretanto, é imensurável o retrocesso que se vive a partir da negação da possibilidade de tomar decisões frente ao que se acredita prioridade enquanto educação, falo isso do lugar que sempre me encontrei, militante da EJA.

Quando é tirado do trabalhador Jovem e Adulto o direito à escola próxima a sua residência, minimizando a história de vida desses sujeitos, o respeito as diferenças, desconsiderando que acesso não é garantia de permanência. Portanto, não resolve “tirar daqui, colocar ali”, esse tipo de concepção não se aplica a EJA.

A modalidade em questão traz na sua legislação recheada de intencionalidade a função reparadora, equalizadora e permanente.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (PARECER 11/2000, p. 6)

Assim, a função equalizadora traz a necessidade de mais vagas para os sujeitos desta modalidade e têm como pressuposto fundante a:

[...] Reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, [...] A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. (PARECER 11/200, p. 9)

É muito difícil acreditar quando se fecha escolas de EJA em nome da otimização de recursos humanos em detrimento de uma falta alunos, na qual se exige um mínimo de alunos (20), desconsiderando-se a realidade das comunidades

longínquas, das distâncias territoriais que envolvem nossa realidade. Tudo isso em nome da qualidade da excelência. Penso haver algum equívoco. Aliás, equívoco nenhum, intencionalidade, a educação de Jovens e Adultos não é prioridade de um governo que age dessa forma.

Partindo dessa análise: “todo ponto de vista é a vista de um ponto”, estou convencida que a educação de Jovens e Adultos, traz reflexos imediatos nas transformações sociais, na reinvenção do poder, na participação política e solidária, na possibilidade de construção de uma sociedade emancipada, por isso mesmo é considerada pelos neoliberais um risco de empoderamento dos oprimidos, portanto a prioridade é a educação da infância como se fosse possível esquecer a história de opressão e negação dos direitos vividos até agora pelos cidadãos jovens e adultos.

Acredito haver uma distância muito grande entre o discurso de campanha e a prática efetivada pelos governos neoliberais. Há que se considerar também a confusão que se faz em relação à questão da educação como política pública, social como direito. Como ato político, de decisão, capaz de dar movimento ou estagnar todo processo educacional.

Todos os governos têm seus avanços e retrocessos na educação de Jovens e Adultos. Porém, há que se dizer que o Governo de Olívio Dutra (PT) trouxe o exercício da participação e da legitimidade da EJA como modalidade da Educação Básica, considerando um acolhimento da demanda de mais de 100% do que era ofertado no governo anterior. Sob meu ponto de vista, deixaram descoberto algumas instâncias de efetivação dessas políticas, como por exemplo, a efetivação dos Neejas, para além da sua aprovação regimental.

Ainda, do lugar que falo, enquanto militante da EJA, pontuo o Governo de Germano Rigotto (PMDB) como sendo um governo da neutralidade, para o bem e para o mal, deixando acontecer os processos em andamento desde que as escolas, de forma individual, argumentassem suas escolhas, garantindo assim seus projetos. Porém, não era nada coletivo, pautando-se na categoria do mérito. Contudo, apresentou significativo investimento, bem como o aumentou considerável as matrículas nesta modalidade.

Quanto ao Governo de Yeda Crusius (PSDB), é muito clara a intencionalidade da governança na base das metas e estatísticas, não para qualidade social da educação, mas de forma bastante antagônica para o cumprimento da cartilha neoliberal regulatória.

É necessário considerar a diminuição das matrículas em EJA em torno de 10,99%, ficando nítida a descaracterização da educação de jovens e adultos, a descontextualização da cultura das comunidades em que estes homens e mulheres estão inseridos, quando do fechamento das turmas de EJA, sendo então aplicada a política da enturmação.

Chamo atenção, aos leitores e militantes da EJA, tem-se um longo caminho a percorrer, pois é preciso retomar algumas ações no campo da EJA. Por isso não é possível negar que educação é um ato político feito de escolhas, escolhas estas que podem nos levar a grandes avanços, ou inúmeros retrocessos. Portanto é necessário que fundamentalmente possamos

Ultrapassar o estado de quase coisas. Não podem (os)³² comparecer a luta como quase coisas, para depois ser(mos) homens. É radical essa exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, não é posteriori. A luta por esta reconstrução começa no auto reconhecimento de homens destruídos. (FREIRE, 1993, p. 55)

Acredito ser necessário que os educadores e educadoras progressistas, segundo Freire (2001), estejam armados de clareza e decisão política, de forma coerente, com competência técnica e científica e com a necessária sabedoria, que entenda as relações existentes entre táticas e estratégias, não se deixando intimidar pelo poder dominante.

³² Acrescentei (os) para dizer podemos ; (mos) para sermos, porque acredito ser pertinente essa fala de Paulo Freire, para dizer do meu sentimento pelo retrocesso vivido na EJA nestes últimos tempos no RS, e a importância de nos darmos conta da nossa situação de “homens destruídos”, para a partir daí , provocar mudanças.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, N. **Ética e evangelização**. São Paulo: Vozes, 1993, 174 p.

ALMANAQUE DO ALUÁ. Rio de Janeiro: SAPÉ, nº. 2, Jan. 2006.

ANDREOLLA, Balduino. **O Instituto de cultura popular do Rio Grande do Sul: história, influências e desenvolvimentos**. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARREIRO, Julio. **Educação popular e conscientização**. Porto Alegre: Sulina: 2000.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BEISIEGEL, C. de R. Uma Visão histórica da educação de adultos no Brasil. IN: **Educação de Jovens e Adultos trabalhadores em debate**. São Paulo: EDI, 1989. v. 2

BORDENAVE, Juan E. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, André. **Governança e política educacional: agenda recente do Banco Mundial**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcoc/vi8n52/18069>>. Acesso em: set. 2009.

BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio (orgs.). **Diálogos com Paulo Freire**. Tramandaí: Isis, 2005.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos do século XXI- sapo que virou Princesa**. Tramandaí, RS: Isis, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. In: Fávero, Osmar; Semearo, Giovanni (orgs). **Soletrar a letra p: povo, popular partido e política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **De angicos a ausentes: 40 anos da educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e diversidade.** Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA-MEC Brasília. Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base: PROEJA.** Brasília: MEC, 2006.

CAMINI, Lucia. A gestão democrática da política educacional no Estado do Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: contradições e avanços. In: **DESAFIOS:** cadernos da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia-Assembléia Legislativa. v. 2, n. 3, 2008.

CHAUI, Marilena. **Convite a filosofia.** São Paulo: Ática, 1980.

_____. **O que é ideologia.** [S.l.: s.n.], 1980. Livro digitalizado. Data da Digitalização: 2004.

COLIGAÇÃO RIO GRANDE AFIRMATIVO. **Plano de governo YEDA 45.** [S.l.: s.n.], 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - **Parecer 111/2000**

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/RS - **Parecer 774/99.** A Educação de jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

_____. **Resolução 0250/1999.** Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

_____. **Parecer nº 958/2001.** Responde consulta sobre a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Comissão de Planejamento - **Parecer 196/2008 Aprova recurso salário educação/quota estadual.**

_____. Comissão de Planejamento - **Parecer 838/2005 Aprova recurso salário educação/quota estadual.**

_____. Comissão de Planejamento - **Parecer 773/2002 - Aprova recurso salário educação/quota estadual.**

CURY, Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema In: Fávero Osmar, Semearo Giovanni (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Por uma nova educação de jovens e adultos**. 2004. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 10 jul. 2009.

DAL MORO, Selina Maria. **O prometido e o realizado**: da construção à realização da constituinte escolar. Disponível em: <www.isecure.com.br/anpae/410>. Acesso em: 22 maio 2009.

DUSSEL, E. D. **Para uma ética da libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola/Unimer, [19--].

_____. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DUTRA, Olívio. **Discurso de posse como Governador do Estado do Rio Grande do Sul na Assembléia Legislativa em 1º de janeiro de 1999**.

DRAIBE, Sônia Mirian. O Welfare state no Brasil: características e perspectivas. **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: Vértice; Revista dos tribunais, ANPOCS, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR. Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Diretrizes para o governo Rigotto**. Porto Alegre: Teotônio Villela. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

GALEANO, Eduardo. **Veias abertas da América Latina**. 40. ed. [S.l.: s.n.], 2001.

GATTO, Carmem. **A participação das entidades na EJA: fragmentos do encontro estadual de formação de professores de jovens e adultos**. DEJA/2003/2004-CORAG

GENTILI, Pablo; TRISTAN, McCowan. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL. **Constituinte Escolar: caderno temático nº 1, gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica)**. [S.l.: s.n.], [19--].

_____. **Princípios e diretrizes da educação pública estadual**, 2000.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. Série: Estado do Conhecimento. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

_____. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1991.

_____. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. 1999. Cópia.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 12 dez. 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Silva Luzia. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista de alfabetização**. n. 5. Disponível em: <www.cereja.org.br/revista>. Acesso em: 13 jun. 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

_____. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 1985.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993. Coleção Primeiros Passos.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLL, Jaqueline (org). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOVA festeja a alfabetização no RS. **Correio do Povo**. Porto Alegre, 11 nov. 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Loyola, [19--].

PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. In: **Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria: UFSM, v. 33, n. 3, 2008.

PROGRAMA DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO (FRENTE POPULAR).

Aprovado em dezembro de 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/prop/Legislacao/Constituicao/Constituicao.htm>>. Acesso em: 19 set. 2009.

_____. **Departamento Pedagógico. Divisão da Educação de Jovens e Adultos. Caderno do MOVA-RS nº 01: O que é o movimento de alfabetização do RS**. Porto Alegre: CORAG, 2000.

_____. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Caderno Pedagógico Aprendendo e Ensinando Paulo Freire**. Porto Alegre, 2001.

_____. Secretaria de Educação. **Diretrizes Políticas-Pedagógicas: ressignificando a Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: DEJA/ DP/SE, 2003-2006.

_____. Secretaria de Educação. **Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS- cadernos pedagógicos EJA-1**. Porto Alegre: [s.n.], 2000.

_____. Secretaria de Educação - **Portaria O8/2008. EJA Orientações da Seduc regulam oferta da EJA nas escolas da rede estadual**.

_____. Secretaria de Educação. **Projeto alfabetiza Rio Grande**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/alfabetiza.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 10 Jun. 2009.

_____. Secretaria de Educação. **Projeto da SEC é tema de painel em alusão ao Dia Internacional da Alfabetização**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=4550>. Acesso em: 8 Set. 2008.

_____. Secretaria de Planejamento do Estado. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.seplag.rs.gov.br/uploads/MENSAGEM20021.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

_____. **Portaria 27/08 - Educação de Jovens e Adultos – Neejas**.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Centro de Estudos Sociais. n. 135, jan. 1999.

_____. - (Org) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SARA, Bizarro. **Revista Intelecto**. n. 5. fev. 2001. Utilitarismo moral & utilitarismo político. Disponível em: <<http://www.geocities.com/revistaintelecto/utilitar.html>>. acessado em 17/06. Acesso em: 15 jul. 2009.

SILVA, Maria Teresinha Kaefer e; SANTOS, Simone Valdete dos. O fazer pedagógico no PROEJA do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. In SANTOS, Simone Valdete dos et al. **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA: produções da especialização PROEJA/RS**. Porto Alegre: EVANGRAF LTDA, 2007.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. In: **Cadernos CEDES**. Camponas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

SOUZA, João Francisco de. **A educação escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber.** Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos em educação popular da Universidade Federal de Pernambuco (NUPEP). Recife: [s.n.], 1998.

SOUZA, Maria da Graça. **Constituinte escolar: a pedagogia da participação.** Disponível em: <http://200.132.103.12/repositorio/admin/downloads/constituente_escolar.pdf>. Acesso em: 20 maio 2009.

UNESCO. **Alfabetiza Rio Grande é tema de painel em Porto Alegre.** Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/noticias/ultimas/alfabetiza-rio-grande-e-tema-de-painel-em-porto-alegre>>. Acesso em: 8 set. 2008.

VIERO, Anézia **As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS/EDUCAÇÃO, 2008. Tese (Doutorado).

VILLALTA, Luiz Carlos. **História da vida privada no Brasil, o que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura.** [S.l.]: Companhia das Letras, 1979.

ZITKOSKI, Jaime. **Horizontes da refundamentação em educação popular.** Frederico Westphalen, RS: URI, 2000.

APÊNDICE A Roteiro - Entrevista Semi-Estruturada para Gestor/Professor da EJA:

Nome:.....

Função atual:.....

Escola:.....

1-Quais são as diretrizes, exigências e solicitações do governo enquanto diretora de escola na EJA?

2- Como se dá e como se deu a formação continuada em serviço nesta modalidade?

4-Você atuou na EJA nos governos anteriores? Quais?e qual foi sua função?

5- Se você participou do processo da EJA nos governos OLÍVIO-RIGOTTO e YEDA, pontue algumas diferenças e semelhanças.

APÊNDICE B- Roteiro - Entrevista Semiestruturada para Representante do conselho estadual de educação

Nome:.....

Função:.....

1- Qual o papel do Conselho Estadual nos processos que aconteceram em relação a EJA nos governos pesquisados:

**APÊNDICE C- Roteiro - entrevista Semiestruturada com representante da
CRE/DEJA/SE**

Nome:

Função:

Instituição:

1-Quais as políticas educacionais voltadas para a EJA no governo que você participa ou participou?

2- Qual o papel da coordenadoria/DEJA na sustentação do projeto de governo no que se refere à EJA?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Autorizo a pesquisadora Maria Teresinha Kaefer do projeto de pesquisa intitulado **Da Intenção a Ação: avanços e retrocessos na Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual do RS no período de 1999-2008** a utilizar as informações por mim fornecidas como referencial a produção de sua dissertação de mestrado do PPGEDU/UFRGS.

Fui informada que será realizada uma entrevista na qual fornecerei informações e opiniões sobre o tema proposto. A hora, dia e local da entrevista serão combinadas previamente, mas sei que não serei obrigada a participar. Também sei que será preservada o sigilo e a privacidade do entrevistado.

Sei que as informações serão divulgadas para fins de estudo no ambiente acadêmico e científico, que não trarão nenhum tipo de prejuízo à minha pessoa. Por isso autorizo o nome verdadeiro, no trabalho da pesquisadora.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a contento.

Portanto concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização dos dados coletados. Ao final do estudo serei informado dos seus resultados, pela pesquisadora.

.....,2009.

Assinatura do entrevistado

ANEXO A - OFÍCIO RECEBIDO DA SE/RS EM RESPOSTA A
SOLICITAÇÃO DE DADOS FINANCEIROS



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Of. GAB/SE 001075 Porto Alegre, 10 AGO. 2009

Senhor Orientador:

Em razão da correspondência enviada por Vossa Senhoria e pela Sra. Maria Teresinha Kaefer, referente ao pedido de informação sobre os gastos financeiros realizados por esta Pasta, nos anos de 1999 a 2009, na modalidade da Educação de Jovens de Jovens e Adultos, no que tange à formação continuada de professores/alfabetização, solicitamos que seja encaminhado a esta Secretaria, cópia do projeto pertinente ao mestrado, oportunidade na qual gostaríamos de contar com o comparecimento de ambos, para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Mariza Abreu,
Secretária de Estado da Educação.

Salete Cadore
Secretária Adjunta/SE
Id. Func.: 899844/03

Excelentíssimo Senhor
Doutor Jaime José Zitzkoski,
Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
PORTO ALEGRE/RS.