

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE  
SANTA CATARINA

ROSÂNGELA KIRST DA SILVEIRA  
ZULEICA GEISSLER PAZ

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: INOVAÇÕES E INTENÇÕES APÓS DEZ  
ANOS DE LDB

FLORIANÓPOLIS  
2007

**ROSANGELA KIRST DA SILVEIRA  
ZULEICA GEISSLER PAZ**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: INOVAÇÕES E INTENÇÕES APÓS DEZ ANOS  
DE LDB**

Monografia apresentada como requisito parcial do Programa de Especialização em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – Pós-Graduação Latu Senso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Joana Célia dos Passos

**FLORIANÓPOLIS  
2007**

# **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INOVAÇÕES E INTENÇÕES APÓS DEZ ANOS DE LDB**

**ROSÂNGELA KIRST DA SILVEIRA  
ZULEICA GEISSLER PAZ**

Esta Monografia foi julgada adequada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.

---

Professora Orientadora Joana Célia dos Passos

Banca Examinadora:

---

Professora Olga Celestina da Silva Duran

---

Professora Sílvia de Oliveira

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	iv
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	01
<b>CAPÍTULO I</b>	
1.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Florianópolis: breve histórico.....	05
1.2 Sistema de Educação brasileiro: o “lugar” da Educação de Jovens e Adultos.....	10
1.3 A EJA na estrutura da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis.....	14
<b>CAPÍTULO 2</b>	
2.1 Concepção de EJA na Secretaria de Educação de Florianópolis.....	19
2.2 Propostas Pedagógicas.....	24
2.3 E quem paga a conta?.....	29
2.4 Acesso e Permanência: o desejo de encontrar sucesso na escola.....	32
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	37
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	41

## **RESUMO**

É nosso propósito analisar, a partir do presente trabalho, quais as principais inovações nas Políticas Públicas para a EJA implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, no período compreendido entre o ano de 1997 a 2006. Delineamos como problemática específica, compreender os desdobramentos e ou as implicações das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Esta pesquisa foi realizada no Departamento de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e no Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Selecionamos como informantes quatro coordenadores que estiveram à frente da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no período de 1997 a 2006 - pós LDB 9394/96. No município de Florianópolis a Educação de Jovens e Adultos é, prioritariamente, assumida pela prefeitura. No período pesquisado a maioria dos recursos para a realização dos trabalhos vinha dos cofres públicos municipais. Entendemos como inovação a criação da Divisão de Educação Continuada em 2001. Tem sido importante para a permanência dos estudantes a disponibilização de vale transporte e alimentação aos jovens e adultos participantes da EJA no município de Florianópolis. Foram implementadas mudanças em toda estrutura desta modalidade, dentro do que previa a LDB.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - Políticas públicas – LDB 9394/96 - Financiamento – Gestão

## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, assim como a Constituição de 1988, trazem a garantia do direito aos jovens e adultos de aprenderem ao longo de sua vida, gratuitamente e dá à União a obrigatoriedade de prover este direito. Entretanto, o que temos percebido durante este decênio da lei, é que a mesma não tem conseguido na prática realizar o que estabelece seu texto, ou seja, em muitas situações se verifica ainda a impossibilidade de acesso e permanência dos jovens e adultos, em geral constituintes das camadas populares a mais um direito.

Concomitante a isso se percebe que nos últimos tempos, a EJA vem assumindo um papel decisivo para a educação brasileira e se firmando como modalidade de ensino. Segundo ARROYO, há indicadores que nos levam a acreditar que a EJA esteja vivendo um momento de configuração de políticas públicas específicas, onde o Estado assume o seu papel de responsabilidade pública perante os jovens e adultos.

Cria-se um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secade). Discute-se a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica – Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb). Criam-se estruturas gerenciais específicas para EJA nas secretarias estaduais e municipais. (ARROYO, 2005, p.20)

A necessidade de investigar a realidade das políticas públicas para a EJA em Florianópolis surgiu das discussões de sala de aula durante o Curso de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, desenvolvido pelo CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica - Unidade Florianópolis. Chamou nossa atenção o comprometimento da LDB 9394/96 (que completava dez anos de existência), para com os jovens e adultos e a realidade de luta dos movimentos populares para o reconhecimento da EJA como responsabilidade do Estado. Ora, se a lei diz que é um direito do trabalhador ter acesso à EJA e se os movimentos populares lutam por isso, então o que vem acontecendo em Florianópolis para a efetivação deste direito? Quais as principais inovações nas políticas públicas para a EJA no município? Como isto tem acontecido na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde a promulgação da referida lei?

Cabe lembrar que a falta de comprometimento do Estado brasileiro com a EJA, focalizando os recursos apenas na faixa etária de 7 a 14 anos, com o Fundo de Valorização do

Ensino Fundamental – FUNDEF, abriu caminho para que estados e municípios tentassem atender à crescente demanda de jovens e adultos por educação.

Neste sentido, as novas discussões da EJA como um dos lugares da educação continuada, fazem com que seja importante identificar e analisar as políticas públicas que se estabeleceram a partir da LDB/96 na rede pública municipal de ensino de Florianópolis, para melhor compreensão deste contexto. A visão dessa trajetória é relevante, pois poderá trazer consigo a reflexão entre o que é escrito na lei e o que é efetivamente realizado diante da vontade política dos governos municipais.

Assim, esse trabalho teve como objetivo analisar as possíveis mudanças ocorridas em relação a configuração no campo da EJA, a partir da promulgação da Lei 9394/96, levando em conta os discursos apropriados pela sociedade em geral de que a EJA se constitui como um direito de todos. Buscou, também, perceber se houve no referido período avanços nas concepções das políticas de EJA. Ou seja, o quanto a EJA tem sido resignificada no decênio 1997-2006 nas políticas públicas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Para tanto, optamos pela pesquisa qualitativa, pois esta nos permite descrever o que foi realizado em políticas públicas para EJA em Florianópolis através de dados coletados nas entrevistas com os gestores do período, isto é, trabalhamos com a descrição feita pelos gestores sobre o trabalho executado, suas características, o que nos possibilitou identificar e analisar as políticas públicas. Utilizamos, também, a pesquisa bibliográfica para fazermos uma análise mais aprofundada destas políticas, pois acreditamos que outros pesquisadores podem nos ajudar a enxergar as diversas dimensões aqui envolvidas

Diante da variedade de leis e documentos oficiais que cercam as políticas públicas, foi necessário utilizar também a pesquisa documental como forma de exploração, pois as informações contidas nestes documentos além de subsidiar as decisões dos gestores serviram de fonte de dados para nossas reflexões. Para este tipo de investigação foram importantes os documentos do Conselho Municipal de Educação representado pelas atas das reuniões, pareceres e resoluções emitidos por esse Conselho que normatizam as políticas públicas da secretaria de educação.

Entrevistamos quatro pessoas, que foram gestoras no período analisado de 1997 a 2006, a fim de compreendermos a dinâmica da produção de políticas públicas para EJA, no interior da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, e as possíveis inovações e avanços gerados a partir da LDB9394/96.

As entrevistas estão organizadas no texto da seguinte forma: entrevistada 1 (gestão de

1997 a 2000), entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004), entrevistado 3 (2005 a março de 2006), entrevistado 4 (2006 até o momento).

As entrevistas realizadas possibilitaram que identificássemos a visão de cada gestor no período respectivo de atuação na EJA, incluído suas percepções a respeito das mudanças trazidas pela LDB e o seu desdobramento no que se refere à EJA, assim como a concepção de EJA, o seu “lugar” na estrutura de ensino da SME e a origem dos recursos para implementar as políticas desenvolvidas para essa modalidade de ensino.

As questões, portanto, que nortearam nosso trabalho se referem ao período de atuação dos gestores conforme o exposto acima, e foram as seguintes: Quais foram as principais mudanças implementadas na EJA da Rede Municipal de Educação de Florianópolis a partir da LDB 9394/96 no seu período de atuação? Que concepção de EJA embasaram as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino no período de sua atuação? Qual o “lugar” da EJA na estrutura da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no seu período de atuação? De onde vinham os recursos financeiros da EJA? Considerando-se que as políticas públicas devem garantir a participação de todos os trabalhadores a esta modalidade de ensino, como a Secretaria Municipal de Educação avalia sua participação na efetivação desses direitos?

O fato de termos escolhido a entrevista como técnica para coletar dados nos trouxe alguns problemas. Começamos esta coleta num período de férias, onde não conseguímos localizar os entrevistados. Precisamos esperar o retorno das aulas, mas ficou ainda mais complicado a medida que não havia horário disponível nas agendas dos mesmos para responder nossas perguntas. Por várias vezes ficamos esperando por mais de uma hora e o entrevistado não aparecia, assim não conseguimos realizar a entrevista com um dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação. Muitas informações que colhemos foram em visita ao Conselho, através das pessoas que lá trabalham, inclusive nos indicaram o nome de uma ex-conselheira que permaneceu por um longo período nos trabalhos do Conselho. No entanto, a gravação desta entrevista se perdeu por problemas no aparelho de gravação e não conseguimos mais contato com a mesma.

Outro fator importante que dificultou um momento da pesquisa foi o fato de uma das pesquisadoras ter participado do desenvolvimento de uma das ações citada na entrevista. Na hora de escrever o posicionamento ficou tendencioso, mas foi identificado pela orientadora e conseguimos refletir e superar esta dificuldade.

Sendo assim, esta monografia está organizada do seguinte modo:

Na introdução apresentamos a problemática da pesquisa realizada, os caminhos metodológicos que percorremos.

O primeiro capítulo traz as reflexões sobre o lugar da EJA no município de Florianópolis, levantando três pontos essenciais: o histórico da EJA em Florianópolis, a localização da EJA na estrutura do sistema de educação depois da LDB 9394/96 e o lugar que ocupa na secretaria de educação do município. Os três tópicos se relacionam entre si e, com os complementos das entrevistas, foi possível situar a EJA na conjuntura atual da educação.

O segundo capítulo discute as políticas públicas no período de 1997 a 2006, pós LDB 9394/96. Neste capítulo os relatos dos entrevistados servem de conexão para todas as reflexões e buscam contextualizar as políticas públicas desenvolvidas pela secretaria de educação de Florianópolis. Os principais pontos tratados foram as concepções de EJA que estão no bojo das políticas públicas, as propostas pedagógicas implantadas pelos gestores, a permanência dos estudantes e a fonte dos recursos destinados à EJA para que o trabalho fosse realizado.

Por fim temos as considerações finais onde avaliamos a trajetória do trabalho, suas possibilidades e limitações, no sentido de contribuir com novas pesquisas no âmbito da temática desenvolvida nessa monografia.

Diante do exposto esta monografia foi construída objetivando compreender os desdobramentos e ou implicações das políticas públicas para EJA no município de Florianópolis. As falas das entrevistas apontaram o caminho e nos mostraram que só a lei não garante os direitos dos sujeitos, mas sim a vontade política de torná-la realidade.

Para nós foi bastante significativo, pois desmistificou a imagem que temos em relação ao poder público, de pessoas e processos que parecem inatingíveis.

## CAPÍTULO I

### 1.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Florianópolis: breve histórico

A educação de adolescentes e adultos já acontecia no período colonial brasileiro e era realizada por religiosos. Tinha por objetivos difundir o evangelho, transmitir normas de comportamento e ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregara das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma instrução primária para todos os cidadãos, portanto também para os adultos. No entanto, não passou da intenção legal, pois a implantação de uma escolarização com qualidade social para todos avançou lentamente ao longo da nossa história, tendo sido interpretada como direito apenas das crianças.

A Constituição de 1891 garantiu a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas. A nova Constituição estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada. Apesar dessa visão houve grandes quantidades de reformas educacionais. Até 1920, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer no início da década de 1940. Movimentos de educadores e da população em prol da ampliação de escolas e da melhoria de sua qualidade começaram a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. A Constituição de 1934 propõe um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios.

Somente no final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Com a criação em 1938 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através

dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 foi criada a UNESCO que alertava para o papel da educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimentos das nações categorizadas como “atrasadas”. Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde.

O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Haddad e Di Pierro (2000), consideram que os anos de 1959 à 1964 foram um período de luzes para a educação de adultos. Nesse período muitos movimentos e campanhas foram realizados, destacando-se o Movimento de Educação de Base (CNBB – 1961), Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura (UNE), o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura entre outros.

Em 1967, foi criado o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, que a partir de 1969 começa a se distanciar da proposta inicial, e passa a atender aos objetivos políticos dos governos militares, entre eles a repressão como resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos, cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar.

Uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5692/71. Foi no capítulo IV dessa LDB que o Ensino Supletivo foi regulamentado, mas seus fundamentos e características são bem mais desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699/72, e a Política para o Ensino Supletivo produzido por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em setembro de 1972.

Essas mudanças iniciaram a desenhar a Educação de Jovens e Adultos sob outro olhar no Brasil, e influenciou também o Estado de Santa Catarina. Em Florianópolis, oficialmente a EJA tem início apenas na década de 70.

A Prefeitura Municipal de Florianópolis através de um convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) realizou de 8 a 10 de julho de 1970, um curso de preparação de monitores para alfabetização de adultos, pelo método DOM BOSCO, baseado nas idéias de Paulo Freire. Realizaram uma pesquisa na área urbana e constataram que haviam 1.291 analfabetos no município. E em 3 de setembro de 1970 é assinado um convênio com o

MOBRAL em parceria com o estado de Santa Catarina. Os cursos oferecidos pelo MOBRAL não poderiam ter duração superior a quatro meses. No entanto a atuação do MOBRAL permaneceu em Florianópolis de 1974 a 1983, sendo que o senso de 1980 aponta dados de que havia 11.572 pessoas analfabetas

No cenário nacional, em meados de 1972, a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura expediu o documento “Adult Education in Brazil” destinado à III Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO para Tóquio. Nele traduzia o sentido da educação de adultos o contexto brasileiro, em especial depois da criação do MOBRAL e do Ensino Supletivo.

O primeiro governo civil pós-64 marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com a extinção do MOBRAL, substituído em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

Nesse período aconteceu um processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos o qual se refletiu na Assembléia Nacional Constituinte. Para Haddad e Di Pierro (2000), nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 a Constituição de 1998.

Em Florianópolis, no ano de 1984 já estavam instaladas seis classes de alfabetização, e com o movimento de educadores surgiram mais nove mini-classes com cinco alunos cada uma delas. No ano de 1986 encerra o programa do MOBRAL. De 1986 a 1988, com o convênio estabelecido entre a prefeitura e a Fundação Educar, a educação de adultos funcionou como projeto, com o objetivo de atender 1375 alunos de alfabetização e 750 no supletivo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Em janeiro de 1989 é criada a quarta área de atuação no estatuto do magistério municipal de Florianópolis referente a educação de jovens e adultos. O programa que se denominou Coordenadoria de Alfabetização e Supletivo de Adultos (CASJA) passou a atender oito turmas de alfabetização e cinco no supletivo, a maioria no período noturno para atender a demanda dos bairros periféricos, que se estende até final de 2001. Neste ano é criada a Divisão de Educação Continuada, pois até então a EJA era vinculada ao Ensino Fundamental. A Divisão de Educação Continuada era o setor responsável pelos núcleos de EJA e os Programas Sócio-Educativos desenvolvidos por entidades conveniadas.

Em 1990, Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar. Essa medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, transferindo a responsabilidade dos programas de alfabetização e pós-alfabetização

de jovens e adultos da União para os municípios. Em 1993, o governo federal desencadeou mais um processo de consulta participativa com vistas à formulação de outro plano de política educacional, cuja existência era requisito para que o Brasil pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Concluído em 1994, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos.

A nova LDB 9394/96, traz como novidade o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. No entanto, a verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB se refere à relação entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao Ensino Básico comum.

No ano de 1996 foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Florianópolis pelo Parecer 001/95, que a Educação de Jovens e Adultos como suplência corresponde à 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. Houve para o ciclo II fase III (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do ensino fundamental) e fase IV (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) 284 matrículas. No final do ano letivo de 1997 o Conselho Municipal de Educação autorizou o funcionamento do curso.

Assim, no ano de 1998 o curso foi denominado Modalidade de Ensino Supletivo de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Neste ano foram atendidos 1353 alunos e a conclusão da primeira turma do ciclo II. Segundo dados da Divisão de Educação Continuada, neste ano concluíram o Ensino Fundamental 158 alunos.

A criação do FUNDEF deixou parcialmente descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica entre eles, a educação básica de jovens e adultos. Isso porque esse fundo focava o ensino fundamental de crianças e adolescentes.

Na segunda metade dos anos 90 foram concebidos e tiveram início três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade: o Programa Alfabetização Solidária<sup>1</sup> (1996), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>2</sup>, e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> O Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República que implementa ações sociais emergenciais de combate à pobreza, desenvolve desde 1996 o Programa Alfabetização Solidária - PAS -, promovido em parceria entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e municípios.

<sup>2</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA -, lançado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária em 1998, elegeu como prioridade a alfabetização dos trabalhadores rurais assentados. É desenvolvido em parceria e co-gerido por um conselho que reúne agentes governamentais, universidades, igrejas, sindicatos e assentados. É desenvolvido em parceria e co-gerido por um conselho que reúne agentes governamentais, universidades, igrejas, sindicatos e organizações da sociedade civil, inclusive o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A partir de 2003 novos programas de EJA foram implementados pelo governo federal: O Brasil Alfabetizado<sup>4</sup>, o Saberes da Terra<sup>5</sup>, o Saberes das Águas<sup>6</sup> e o Projeja.<sup>7</sup>

Um programa desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis desde 2006 é o ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Este programa faz parte da Política Nacional de Juventude, assim como deve ser a constituição da Secretaria Nacional de Juventude e a implantação do Conselho Nacional da Juventude. O ProJovem é destinado a jovens de 18 a 24 anos que terminaram a 4<sup>a</sup> série mas não concluíram a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e que não tenham vínculos formais de trabalho. Os benefícios deste programa são, além da elevação de escolaridade, a oportunidade de qualificação profissional, de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público, no período de um ano. Os jovens participantes do programa recebem uma bolsa auxílio de R\$ 100,00 por mês e a prefeitura de Florianópolis é a única capital do país que oferece o vale transporte integral.<sup>8</sup>

Segundo o Manual do Educador I do ProJovem, o programa está baseado nas características do público jovem brasileiro. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad, em 2003 o Brasil possuía 23,4 milhões de jovens entre 18 e 24 anos (em torno de 13% da população total). Deste total 15,4 milhões estavam fora da escola, sendo que 4,9 % eram analfabetos e 35,3 % não haviam concluído o ensino fundamental.

Também é importante salientar que do contingente de jovens de 18 a 24 anos grande parte não estava inserida no mercado de trabalho formal, sendo que 60% desenvolviam algum tipo de ocupação e 13% estavam desempregados. As maiores taxas de desemprego encontram-se nas regiões metropolitanas das grandes cidades, por isso este programa se desenvolveu inicialmente apenas nas capitais.

A coordenação local do ProJovem é de parceria entre duas secretarias: da Educação e do Desenvolvimento Social e, como trabalha com a mesma faixa etária da EJA, vem provocando discussões pela sua forma de integrar educação básica e qualificação profissional.

A partir de 1999 o número de concluintes da EJA no município de Florianópolis

<sup>3</sup> O Programa de Qualificação e Requalificação Profissional - PLANFOR -, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador, investe na formação profissional de forma descentralizada nos estados e sua implementação acontece em parceria com diversos agentes de formação profissional, empresas, sindicatos patronais e de trabalhadores, universidades, escolas técnicas, organizações não governamentais etc.

<sup>4</sup> O Programa Brasil Alfabetizado como o próprio nome diz atua na alfabetização de jovens e adultos e é desenvolvido por ONGs e também pelo poder público.

<sup>5</sup> Este programa tem como público beneficiário jovens entre 18 e 29 anos que residem no campo e que atuam como agricultores familiares e que não concluíram o Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> Destina-se a escolarização de pessoas jovens e adultas que residem e trabalham em áreas ribeirinhas e de pesca

<sup>7</sup> Atende a jovens na modalidade EJA – ensino médio.

<sup>8</sup> O pagamento da bolsa auxílio e o vale transporte estão vinculados à presença e entrega de trabalhos, entretanto, legalmente está vinculado ao trabalho comunitário.

cresceu consideravelmente. Os entrevistados contam que no período de 2001 a 2007 houve um considerável aumento de núcleos de EJA, levando a oferta para várias localidades do município. Atualmente, o Departamento de Educação Continuada, segundo o entrevistado 4 (2006 até o momento), oferece curso de EJA em 16 distritos e, em alguns deles, nos três períodos.

Segue um quadro comparativo com o número de concluintes do Ensino Fundamental no período de 1997 a 2006.

ANO	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
<b>MATRICULADOS</b>	-	-	1649	1750	2087	2309	2024	2877	1601	1248
<b>CONCLUINTES</b>	304	158	615	599	910	1338	1245	1266	558	498

**Fonte Matriculados:** Censo escolar (INEP). Os anos de 1997 e 1998 não tinham dados na base.

**Fonte Concluintes:** Banco de dados da Divisão de Educação Continuada (anos de 2000 e 2001 faltam dados de dois núcleos).

Este quadro nos permite algumas questões, entre elas: o que tem causado tanta diferença entre o número de matrículas e o número de concluintes? O que significa o acréscimo de matriculados no período de 2000 a 2004 e o sucessivo decréscimos em 2005 e 2006? Estariam estes números relacionados ao tipo de política estabelecida na rede municipal? Ou quem sabe estaria a EJA alcançando a demanda de escolarização de jovens e adultos em Florianópolis?

Por considerarmos essas questões relevantes, destacamos a importância de que se desenvolvam pesquisas nesse sentido.

Outro acontecimento relevante na história da EJA em Florianópolis foi a passagem da EJA de coordenadoria vinculada ao Departamento de Ensino para a Divisão de Educação Continuada. Esse fato ocorreu em 2001 e em 2004/2005 deixa de ser Divisão para ser Departamento de Educação Continuada.

## 1.2 Sistema de Educação Brasileiro: o “lugar” da Educação de Jovens e Adultos

Estabelecer o lugar da Educação de Jovens e Adultos na estrutura do Sistema de Educação Brasileiro, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 da LDB, implica pensar na mudança de paradigma que a mesma traz em seu bojo.

As primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos ocorreram no final da década de 40 do século XX. Esse fato permitiu o desenvolvimento de campanhas

de alfabetização por todo o país. Na década de 60, movimentos populares formularam experiências com a finalidade de alfabetização de adultos, porém com o objetivo de conscientizá-los a respeito de seus direitos, além de conhecer a realidade em que viviam para nela intervir e transformá-la com justiça social.

É nessa direção a fala do entrevistado 4 (2006 até o momento) ao se referir à importância do conhecimento como meio para produção de mudanças na sociedade fala que “*o básico é garantir o acesso ao conhecimento, porque só o conhecimento consegue libertar, nem um outro*”.

A institucionalização da escolarização básica para jovens e adultos nas redes de ensino, no entanto, ocorreu a partir da Lei 5692/71. A referida lei reformulou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo. Estabeleceu a suplência como meio de recuperar a escolaridade não concretizada no período considerado ideal para aprender, como sendo a infância e adolescência. Nessa perspectiva, configura-se o paradigma da educação compensatória.

Esse panorama da EJA começa a se modificar com a abertura política que o país passa a vivenciar no início da década de 80 com o fim do regime militar. Assim, diante de novas possibilidades para a EJA, o princípio de educação compensatória começa a se romper. Com isso, experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos consideradas bem sucedidas dão visibilidade ao reconhecimento dos direitos sociais que farão parte da Constituição Federal de 1998, incluindo o direito ao acesso e permanência dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade. Diante disso, a educação de jovens e adultos assegura sua inserção nos direitos à cidadania.

Levando-se em conta essas mudanças que ocorreram ao longo da história da EJA no Brasil, e reconhecendo avanços que tanto a Constituição Federal de 1998 e a LDB 9394/96 garantiram em seus textos, ainda se verifica no tratamento dado a EJA, políticas marginais de caráter emergencial e transitório, atreladas a programas que objetivam minimizar a pobreza.

Segundo Di Pierro (2005) a ampliação, redução ou manutenção dos serviços de educação de jovens e adultos dependeu da capacidade financeira de cada Unidade da Federação, da vontade política dos respectivos governantes, da demanda e pressão social da população local em defesa desse direito.

Essa situação de dependência do contexto político, social ou econômico vivido pelo país a que a EJA ficou submetida, agrava-se a partir do voto do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso à inclusão das matrículas do ensino de jovens e adultos no Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF). Esse fato se contrapõe ao que estabelece

a LDB 9394/96 em seu artigo 4º inciso VII que define:

[...] o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com característica e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Segundo nossa entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004), ao se reportar às mudanças nos encaminhamentos dentro da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis relativa à EJA, ressalta:

*[...] então nós tínhamos democratização do conhecimento, democratização da gestão, acesso e permanência. Porque aí a democratização do acesso e da permanência. [...] não adiantava só garantir o acesso, era preciso garantir o acesso e uma permanência com sucesso.”*

É fundamental reconhecer que os recursos são muito importantes para a efetivação de políticas públicas, no entanto, esses por si mesmos não dão conta de promover o acesso e a permanência de jovens e adultos com sucesso. E aqui é conveniente salientar que sucesso, não tem a conotação capitalista do termo. Para Arroyo (2000), "confundir sucesso/qualidade com aprovação, e fracasso com reprovação é uma miragem, um engano."

Em sua entrevista, a gestora de educação de jovens e adultos sinaliza para as mudanças que foram necessárias para permitir uma educação qualificada a esses sujeitos de direitos: "*esta mudança, ela teve várias implicações: na estrutura dos professores, na contratação dos professores, na avaliação, na proposta pedagógica.*"

Com a exclusão do número de matrículas da EJA no cálculo do FUNDEF, os municípios ficaram com a incumbência de custear e prover a alfabetização de jovens e adultos. Isso acarreta na não ampliação da oferta dessa modalidade de ensino por parte dos Estados e Municípios. No entanto, segundo Di Pierro (2005), essas condições pouco favoráveis não foram suficientes para reter a demanda social, pois a matrícula em instituições públicas no ensino fundamental de jovens e adultos apresentou um aumento de 220% no período compreendido entre os anos de 1998 a 2004.

A criação do FUNDEB segundo seus formuladores tem como objetivo incluir toda a educação básica, inclusive a educação de jovens e adultos. Apesar disso, a EJA corre o risco de mais uma vez ser relegada a um segundo plano. De acordo com análises feitas a partir de simulações de regulamentação do FUNDEB, salientam a existência de possíveis valores

diferentes atribuídos às matrículas na educação de jovens e adultos, sendo estes, menores que aqueles relacionados a outras modalidades. A argumentação para essa diferença estaria no possível aumento de matrículas na EJA, o que poderia inviabilizar o fundo. A entrevistada 3 (2005 a março de 2006) nos esclarece a esse respeito quando aponta:

*“[...] eu falo do FUNDEB, na regulamentação do FUNDEB, diz que o máximo que pode ir para a EJA é 10%. Quer dizer que também na estrutura de uma lei aprovada recentemente a posição da EJA é de 10%, então... de que lugar a gente pode falar? Do lugar que se tiver 10 degraus a EJA está no primeiro degrauzinho ali, e dali é o nosso lugarzinho agora, a gente pode transformar e é a luta de todo mundo na EJA [...]”*

Com a posse de Luís Inácio Lula da Silva na presidência da república em 2003, o governo coloca a alfabetização de jovens e adultos como prioridade junto a programas emergenciais de minimização da pobreza. Nesse sentido, lança o programa Brasil alfabetizado, desenvolvido de forma descentralizada pelos Estados, Municípios e organizações sociais que aderiram ao programa. Priorizar a alfabetização teve um desdobramento positivo na localização da EJA na agenda política e no cenário cultural, embora a manutenção do sistema de financiamento de educação criado pelo governo anterior tenha restringido seu impacto, também pela dissociação no interior do Ministério da Educação dos programas de alfabetização e de elevação de escolaridade de jovens e adultos.

É importante ressaltar ainda, o papel do movimento de educação de jovens e adultos que foi ao longo de diversos períodos da história tendo várias configurações, mantendo, no entanto, relações por vezes conflituosas, em outros momentos, cooperativas com os governos.

Outro aspecto relevante diz respeito à constituição nos estados dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social de políticas educacionais.

Considerando-se que a formulação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos passa necessariamente pelo financiamento da educação pública e das políticas de fundos, sem o que não passará de um discurso. Esse tem sido um dos temas dos fóruns de ENEJAS (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos). Ou seja, garantir de fato e de direito a ampliação de oportunidades de aprendizagem com qualidade.

Outra questão enfatizada nos fóruns e que ajuda a refletir sobre o “lugar” da EJA no Sistema de Educação brasileiro é aquela que aponta para a finalidade de inserção orgânica da educação de jovens e adultos nos sistemas de ensino, o que pressupõe estabelecer em alguma medida a institucionalização dessa educação. Diante disso, é preciso garantir a preservação

das características que a EJA apresenta em relação a formação da diversidade de sujeitos sociais que procuram essa modalidade de ensino.

Pelo exposto, pode-se pensar nos desafios que ainda se impõe à educação de jovens e adultos na concretização dos direitos estabelecidos tanto pelo texto constitucional de 1998, como daquele presente na LDB 9394/96.

### 1.3 A EJA na estrutura da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis

Qualquer tentativa de situar a EJA na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, passa necessariamente pela reflexão sobre os caminhos que a educação de jovens e adultos tem percorrido ao longo de sua história. Caminhos esses que já foram abordados neste trabalho.

Nessa direção Arroyo (2005), aponta algumas considerações que permite visualizar de forma mais clara, o que aconteceu no período analisado por essa pesquisa, quando nos esclarece acerca da configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado, salientando ainda ser essa uma das frentes do momento presente. Ressalta ainda, que existem indicadores representados pelas universidades e os centros de pesquisas e de formação que assumem os jovens e adultos e seus processos de formação como foco de pesquisas e de reflexão teórica. Além desse enfoque, segundo esse autor, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

Diante disso, podemos nos questionar a respeito da possível reconfiguração da EJA no município de Florianópolis. Ou seja, em que medida as novas abordagens que Arroyo aponta, estão ocorrendo na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis?

A entrevistada 2 que esteve no período de 2001 a 2004 na coordenação da educação de jovens e adultos na SME, portanto dentro do período analisado por este trabalho, quando questionada a respeito do *lugar* da EJA na estrutura de ensino da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período em que atuou à frente da EJA, pondera que

*“[...] o ensino fundamental regular ele é... não sei qual a palavra... mas assim... ele é o carro chefe. Todos os recursos que vem, vem paro o ensino fundamental. A gente não pode esquecer aqui a questão dos recursos. Que eles são fundamentais. Mas é tudo para o ensino fundamental né? Se nós vamos colocar.... talvez uma coisa que a EJA conseguiu foi visibilidade, talvez mais do que este lugar, estou usando lugar aqui muito ligado com visibilidade, isto sempre. Mas aqui todo o recurso é para ele,*

*o regular, até porque 7 a 14 anos, porque uma coisa que acontece com a constituição de 88 e a LDB, vem que a educação de jovens e adultos é um direito do trabalhador e um dever do estado, mas ela não diz quem paga.... Então, este lugar tá muito ligado a esta questão da visibilidade, muito ligada a esta questão do oferecimento da educação de jovens e adultos.”*

Este relato expõe um dos nós da EJA, que tem sido os parcos recursos para o seu funcionamento. No entanto, seu depoimento está em conformidade com o autor, no aspecto relacionado à visibilidade. Pois na medida em que não é mais possível negar a importância desse enorme contingente de jovens e adultos, aqui legitimamente considerados como sujeitos de direitos, atrelada a essa necessidade terá que acontecer mudanças que estão para além do financiamento. Mas, que envolve a mudança de conceito, conforme assinala Di Pierro (2005), quando aborda a questão da transição de paradigmas. Ainda que lenta essa mudança começa a modificar a visão compensatória de educação, por muito tempo presente quando a referência é a EJA.

É fundamental destacar também outro momento da fala de nossa entrevistada quando relaciona não apenas os poucos recursos destinados à EJA, mas o que efetivamente o município está disposto a oferecer:

*“[...] então esta questão de não ter quem paga a conta não deixa de ser um fator complicador, mas este lugar está muito ligado a isto não, assim a esta visibilidade... não é vontade política... não é disponibilidade... mas este oferecimento da educação de jovens e adultos sabe.. este oferecimento da EJA em comunidades que não teriam esta oportunidade, tá? É conquista da comunidade, [...] não lido com a idéia de que é ganho, que a pessoa ganhou, ninguém ajudou nada, até porque nós enquanto servidores públicos estamos a serviço deles então não estávamos fazendo favor nenhum.”*

Percebemos que num primeiro momento A entrevistada hesita em reconhecer que a precariedade de recursos, ou outros fatores que dificultam o atendimento desses sujeitos, respeitando inclusive a especificidade da educação que a eles deve ser oferecida, para mais adiante admitir que “*eu não queria entrar muito, não queria falar isto, mas assim é... é a vontade política de que a coisa aconteça, resumidamente é isto.*”

A partir da explicitação dessa idéia, fica patente a necessidade de que as políticas públicas sejam políticas de Estado, e não de governo, haja vista, a declaração acima, o que configura ainda a visão paternalista em relação à educação desse grupo. Ou seja, o atendimento aos direitos dos cidadãos está vinculado a vontades de quem ocupa o poder num dado momento histórico. E o que é um agravante, passa para muitos jovens e adultos como um favor, e que, portanto terão que pagar por ele em algum momento, ou em alguma

medida.

Ainda, nessa relação equivocada entre o que é direito, e o que é favor, e que possivelmente povoe o imaginário de nossos jovens e adultos, mais uma fala de nossa entrevistada ajuda a explicitar esta idéia, quando fala da colaboração que a coordenação recebia do colegiado, levando em conta suas palavras: “*não ganhávamos a maior parte do bolo, com certeza não ganhávamos, mas participava [...]*” (do colegiado).

Em outro momento da entrevista, salienta:

*“[...] e o esforço era uma coisa que algo que a gente fazia muito no colegiado assim, é... vinha material para o ensino regular sempre se pedia uma cota a mais para que a educação de adultos, nos locais onde não funcionavam na escola da rede, eles pudesse ter acesso, né? Tem outra questão também, não sei se eu já falei, mas o próprio entendimento para os diretores das escolas que tem a educação de adultos, importância de o espaço poder ser utilizado por todo mundo, não só pelo ensino regular, mas que era uma escola do município, que era uma escola daquela comunidade, direito de todos daquela comunidade independentemente se eu tenho seis ou se tenho oitenta anos, aquele espaço também é meu porque eu sou daquela comunidade.”*

Mais uma vez, se evidencia as inúmeras dificuldades no estabelecimento da educação de jovens e adultos como direito. Dificuldade que está para além do financiamento, mas que está relacionada à visão presente na educação, e em outros setores da sociedade a respeito dessa modalidade de educação. Segundo Arroyo (2005),

[...]a EJA vem se enredando nessa estreiteza do reconhecimento do direito à educação apenas ao ensino fundamental e apenas a essa idade 7 a 14 anos. Sem alargar essa estreita visão do direito à educação não sairemos do mesmo lugar: a EJA continuará um tempo de suplência.

E questiona: “e os outros tempos não são também tempos de direitos?”

Essa “insensibilidade política” das escolas no que se refere a reconhecer a EJA como direito, passa distante de uma reflexão mais ampla da educação e dessas escolas no sentido de assumir sua parcela de responsabilidade no entendimento e no encaminhamento que têm dado à educação. Ao se eximir dessa responsabilidade, e entregá-la à família, à sociedade, ou ao governo, a escola encerra a questão. Com isso, a possibilidade de avanços nessa concepção de educação fica restrita. Permanecendo a imagem bastante arraigada em relação a trajetória escolar desses estudantes como lembra Arroyo (2005), considerados evadidos, reprovados, com problemas de freqüência, de aprendizagem, não concluintes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, ou da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

O entrevistado 4 (2006 até o momento) diante da indagação de qual seria o lugar da

EJA na estrutura pública municipal de educação de Florianópolis, declara:

*A receita hoje que vem para a EJA é mínima, a gente tá sempre brigando, lutando, sabe a gente enquanto diretor lá, a gente parece assim aquele primo pobre, aquele irmão que sabe, ah! Coitadinho! E por mais que digam que não, que não, o dinheiro ainda é mínimo. Então, sabe, se for falar de lugar, o lugar está onde está o nosso o dinheiro hoje. Pra você ter uma idéia é... o orçamento hoje na EJA contando o pessoal e o que se gasta com ala de material de consumo e de 2 milhões de real ano. A receita hoje do município para Florianópolis para a educação é de 100 milhões ano, ou seja, nós temos 2% de todo o recurso. Então qual é o nosso papel? Nossa papel nessa estrutura é o lugar dos 2% entendeu?*

Considerando que nosso entrevistado está à frente do Departamento de Educação Continuada desde 2006, isto significa que pela sua fala praticamente não houve alterações em relação ao depoimento anterior. Demonstrando a permanência do descaso público com essa modalidade de ensino.

De acordo com o entrevistado 3 (2005 a março de 2006), na posição de Coordenador do Departamento de Educação Continuada acrescenta que: “[...] a EJA tinha o mesmo status que os outros departamentos. Orçamento próprio. Na minha curta passagem, implantamos o transporte gratuito aos alunos do EJA, bem como lanche noturno.”

Podemos observar que a avaliação desse coordenador, é mais “otimista”. É importante ressaltar que o depoimento anterior do atual diretor do departamento que assumiu essa função no ano de 2006, faz uma análise diferente, como podemos confirmar pela sua fala. Mesmo havendo uma autonomia por parte do departamento, devido ao orçamento próprio, os conteúdos das entrevistas no que se refere ao *lugar* da EJA na estrutura da SME, são discordantes no que concerne às verbas que dêem conta das demandas dessa modalidade de educação. Ressaltando a importância dessas peculiaridades que envolvem essa educação, Dayrell (2005) esclarece:

O nome, ao se referir a jovens e adultos, está explicitando que essa modalidade de ensino abrange os sujeitos, e não simplesmente os “alunos” ou qualquer outra categoria generalizante, e mais: sujeitos que estão situados num determinado tempo de vida, possuindo assim especificidades próprias. (p.53)

Isso nos faz refletir sobre a importância de conhecermos os sujeitos aos quais se destinam as políticas públicas, para que não usemos de forma inadequada os poucos recursos a eles direcionados. Como aponta Dayrell (2005), temos que deixar “[...]claro que essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos - jovem e adulto - que pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e

necessidades também específicas.”

Pensar no direito ao acesso e permanência dos sujeitos da EJA, não pode se restringir apenas a esperar pelos recursos, ou mesmo viabilizá-los de outras formas. Mas, implica em considerar a educação como compromisso político, como nos adverte nossa entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004):

*[...] quando comecei a trabalhar na EJA, a EJA vinha de uma estrutura de fases, ciclos, uma estrutura muito parecida com a do ensino regular, com a diferença que as séries concentradas. E aí eu tinha um entendimento que a EJA precisava de uma outra estrutura, inclusive ela tinha este respaldo legal, da EJA ter uma identidade própria, então, para atender estes alunos da EJA precisaria também ter uma proposta pedagógica, uma estrutura que permitisse atender este aluno né? Então, a principal mudança foi mexer na estrutura a aí mexemos na estrutura e acabamos com os ciclos e as fases e passamos a trabalhar com o curso de EJA. (...) então essa mudança de chave na estrutura acredito que tenha sido um dos fatores que permitiu dar esse avanço né? (...) porque tinha é... uma concepção de que todos aprendem, este era o ponto chave, todos aprendem não do mesmo jeito, não ao mesmo tempo, mas todos aprendem.*

## CAPÍTULO 2

### 2.1 Concepção de EJA na Secretaria de Educação de Florianópolis

Compreender qual concepção de EJA embasa as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, passa obrigatoriamente pelo entendimento das influências que um dado momento histórico imprimiu a essa modalidade de ensino.

A EJA em sua gênese atendeu prioritariamente os adultos. Em seu bojo, carregou por muito tempo o paradigma compensatório, ou seja, a idéia de que era necessário suprir as “carências” desses sujeitos com medidas “reparadoras”, o que nem sempre ocorreu. Em parte, devido ao pouco conhecimento das ciências que dão suporte à educação, assim como as pesquisas insuficientes na área de EJA. Essas dificuldades, de certo modo influenciaram aqueles profissionais que trabalham com ela, além do desconhecimento dos envolvidos no processo educativo desse sujeito que passou a freqüentar a EJA. É importante ressaltar que apesar de decorridas muitas décadas, se considerarmos que a educação de adultos somente no final da década de 1940 veio a se firmar como um problema de política nacional, pela primeira vez era reconhecida e recebia um tratamento particular. Como pondera Arroyo (2005) em relação ao campo da Educação de Jovens e Adultos “é um campo não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”.

Podemos pensar que essas questões estão relacionadas à visão de que existe uma idade adequada para aprender, o que seria durante a infância e a adolescência. Devido a isso, a psicologia, área do conhecimento que contribuiu na constituição da Pedagogia, até então, concentrava suas pesquisas na forma de aprender das crianças. Essa concepção de aprendizagem teve seus desdobramentos na educação desses adultos, na maneira de conduzir o processo pedagógico desses sujeitos. O que implicou dar-lhes um tratamento educacional num certo aspecto infantilizado, semelhante aquele dado às crianças, no que concerne às práticas, currículos e conteúdos.

Dayrell (2005) salienta a diferença que segundo ele, existe ao tratarmos a EJA como

“educação” está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou claro Paulo Freire. O nome jovem e adulto está explicitando que essa modalidade de ensino abrange os sujeitos, e não simplesmente os alunos,

ou qualquer outra categoria generalizante, e mais: sujeitos que estão situados num determinado tempo de vida, possuindo assim especificidades próprias.

Nesse sentido, nossa entrevistada 1 (gestão de 1997 a 2000) ao se reportar à implantação da modalidade supletiva na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, salienta que “*a proposta inicial ao assumir a Coordenadoria de Jovens e Adultos teria o acréscimo de mais três anos somados à alfabetização, e que para começar, seria o modelo do Ensino Fundamental Regular adaptado aos jovens trabalhadores.*”

Esse depoimento legitima as considerações dos autores citados anteriormente, na medida em que explicita uma prática ainda usual, que é em alguma medida a idéia de modificar uma modalidade de ensino para se moldar as necessidades de outra.

Assim, algumas questões a partir dessa realidade podem ser levantadas, tal como: se esses sujeitos não concluíram na idade considerada “regular” o ensino fundamental, até que ponto essa “adaptação” de uma modalidade de ensino que já o havia reprovado, será capaz de devolver a ele o que supostamente perdera num dado momento de sua trajetória escolar? Pensamos ser esse um desafio que ainda não foi superado.

Ainda nessa direção, Palácios (apud Laffin 2006, p. 2), aponta para o fato de que a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e não como fase substantiva do desenvolvimento humano.

Em outra direção, a entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004) quando questionada sobre qual concepção de EJA embasou as políticas públicas no período em que foi responsável pela Divisão de Educação Continuada, assim se manifesta:

*[...] primeiro que a educação de adultos é um direito. E hoje ela não é né? Ela não é mais educação de adultos, é educação de jovens e adultos, então é um direito e um dever do poder público. E a partir de 2001, ela deixa de ser uma coordenadoria atrelada ao departamento de ensino e passa a ser uma divisão de educação continuada e a gente a entender aí a EJA como educação continuada também. Uma possibilidade das pessoas estudarem ao longo de suas vidas. (...) entendendo aí a educação de adultos como direito e com uma identidade própria que precisava para poder atender ao público que ela tem.*

Constata-se nessa resposta outro momento da EJA, que se configura a partir de uma visão diferenciada de educação para jovens e adultos com ênfase na educação continuada e não mais focada na educação compensatória. Essa mudança de paradigma começa a ser sentida a partir da Declaração de Hamburgo:

Apesar de o conteúdo referente à educação de adultos e à educação de crianças e

adolescentes variar de acordo com os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, e também variarem as necessidades das pessoas segundo a sociedade onde vivem, ambas são elementos necessários a uma nova visão de educação, onde o aprendizado acontece durante a vida inteira. A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente. (p. 20)

Outro aspecto, que emerge da fala da entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004), refere-se a um fenômeno recente que vem sendo observado nos sujeitos que freqüentam a EJA, que é sua crescente juvenilização. A partir dessa realidade que se impõe, é preciso pensar esse processo, na constituição de sua ação pedagógica, pois, para Dayrell (2005)

[...] isso demanda, em primeiro lugar, ampliar a nossa concepção sobre os jovens, principalmente aqueles da periferia, como afirmamos anteriormente. Não podemos nos esquecer do aparente óbvio: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam e respeito das suas condições e suas experiências de vida, posiciona-se diante delas, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Torna-se necessário escutá-los, ver nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem traços de uma luta pela humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los, e na perspectiva do protagonismo juvenil, tomá-los como parceiros na definição de ações que possam potencializar o que já trazem de experiências de vida.

Esse autor acrescenta ainda que “podemos afirmar que não existe uma juventude, mas juventudes, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade”.

Disso decorre mais um desafio para aqueles que elaboram e implementam políticas públicas. Consiste em construir com a participação dos sujeitos envolvidos no processo de apreensão do conhecimento, uma concepção de educação que leve em conta as especificidades desses dois momentos diferenciados da vida dessas pessoas, a vida adulta muitas vezes centralizada no mundo do trabalho, e em contrapartida o jovem que se prepara para ingressar nessa etapa.

Nessa perspectiva, Oliveira (apud Laffin, 2006 p.4), opta por trabalhar com a noção de desenvolvimento com base em diferentes ciclos de vida dos sujeitos, uma vez que tais ciclos são entendidos como organizados culturalmente na existência humana, mediante as atividades nas quais os sujeitos estão socialmente envolvidos, as quais por sua vez envolvem usos de diferentes instrumentos de mediação, signos e modos de pensar.

A criação da Divisão de Educação Continuada em 2001 representa um momento importante no estabelecimento de outra concepção de EJA, na medida em que como salienta a

entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004):

*[...] a gente passa a entender a EJA como educação continuada também. [...] e aí toda uma discussão em termos de, porque a estrutura da secretaria modifica-se, porque passa a ter três frentes de ensino, três pontos de ensino né? Infantil, fundamental e EJA.*

A EJA ter um espaço de ação próprio dentro da estrutura da Rede Municipal de Ensino tem um importante desdobramento, na medida em que como esclarece a entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004), isso não ocorreu distante das discussões. O que pressupõe a desconstrução do *olhar* até então dirigido para essa modalidade de ensino. Nessa direção ainda, a entrevistada 2, sinaliza que “nesta mudança de estrutura termina-se com a seriação, termina-se com a fragmentação do conhecimento e faz-se uma proposta na perspectiva de trabalhar o conhecimento na sua totalidade”. E acrescenta:

*[...] então, a proposta aqui precisava ser outra, ter outra cara. E aí, respeitando sempre aqui, e pegando o dispositivo tanto da LDB, quanto do parecer da educação de adultos que abre prerrogativa da EJA ter uma identidade própria, então a EJA pode, ela tem esta flexibilidade de pensar seu currículo, né? E currículo como tempo e espaço e tudo que envolve.*

Esse depoimento nos acena para as inúmeras possibilidades de mudanças, a partir do momento em que desconstruímos modelos que se cristalizaram ao longo do tempo em nossas práticas, e que muitas vezes sequer cogitamos em questioná-los tão grande nossa convicção de sua legitimidade.

Desse modo, permitimo-nos afirmar que o modo de conceber a EJA por parte daqueles que elaboram ou executam políticas públicas para essa modalidade de ensino, tem em seu interior, implicações e desdobramentos, que pode dependendo do momento histórico, trazer efetivamente avanços, sobretudo no que concerne a transformação de paradigmas. Além disso, essas novas perspectivas se revelam como fonte de conhecimento para outros segmentos da educação, pois não tem como avançar em questões que emergem da problematização oriunda da EJA, deixando à margem o ensino fundamental, ou mesmo o ensino médio. Já que esse deve ser o caminho que os sujeitos da EJA podem trilhar se essa for sua opção.

Assim sendo, essas discussões que ocorrem no âmbito da EJA mobilizam outros atores envolvidos em questões educacionais, inclusive fomentando pesquisas e consequentemente a produção de conhecimentos na área.

Ainda, na direção de tentar compreender que concepção de EJA embasa as políticas

públicas da Rede Municipal de Educação, o entrevistado 3 (2005 a março de 2006) de forma sucinta destaca, “*primeiro que o sujeito é um sujeito de direitos. As oportunidades devem ser oferecidas. O sujeito aprende sempre, em qualquer época e em qualquer idade*”. Embora, a forma resumida de abordar um tema tão denso, pode extrair dessas considerações, muitos questionamentos. O que significa realmente ser um sujeito de direitos? Essa expressão tem sido usada à exaustão, correndo o risco de se esvaziar de significado. O que é mais importante, o sujeito aprender sempre ou o conteúdo desse aprendizado? E a máxima que apregoa a educação ao longo da vida, a quem interessaria?

Em outra entrevista, questionado sobre a mesma questão o entrevistado 4 (2006 até o momento) esclarece:

[...] nossa concepção de EJA, enquanto participantes de um programa estatal, municipal com recursos públicos, nosso entendimento é o seguinte: é que nós temos uma educação de jovens e adultos que procura atender ao anseio de uma comunidade”. [...] a gente tem preocupação com este indivíduo enquanto ser humano que se constrói e é construído, né? [...] então esta é mais ou menos a visão que a gente tem. A gente não coloca desta forma. A gente trata com o sujeito concreto e situações concretas.

Esta última fala não apresenta mudança significativa em relação as anteriores, na medida em que se junta as outras para compor um discurso recorrente quando a referência é a educação de jovens e adultos. As respostas são bastante previsíveis, nos dando a impressão de tê-las ouvido muitas vezes, e por isso surge certa dificuldade em acreditar nelas. Podemos nos perguntar a que anseios o entrevistado 4 (2006 até o momento), tenta atender no seu campo de atuação? Que comunidade é esta a que ele se refere?

O que significa tratar com sujeitos concretos? Por acaso não há concretude nos sujeitos de outras faixas etárias, ou que freqüente uma modalidade de ensino diversa? Os mesmos questionamentos são sugeridos para a questão de lidar com situações concretas, que também se aplica a outros sujeitos que não são necessariamente os jovens e adultos.

Portanto, se faz necessário cada vez mais promover o conhecimento a cerca dos jovens e adultos que procuram a EJA, pois a partir da aproximação com esses sujeitos, talvez aumente a possibilidade de se oferecer a educação qualificada que tem de modo geral, apenas na lei sua garantia.

Outra observação a respeito das respostas dos entrevistados relativas à concepção de EJA da SME, é que estas parecem descoladas do contexto histórico, porque não fazem alusão às causas que provocaram o aumento da demanda por essa modalidade de ensino, ou mesmo

as razões de sua existência. Haja vista a carência de dados e tratamento estatístico daqueles existentes, conforme informações recebidas da própria secretaria municipal de educação.

Cabe salientar que tem sido uma tônica, relacionar os sujeitos da EJA com exclusão social. De acordo com Martins (1997 p.1):

[...] por isso, rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte delas ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, ‘dentro’ da realidade que produziu os problemas que a causam. (p. 1)

## 2.2 Propostas Pedagógicas

Mesmo que o enfoque de nossa pesquisa sejam as políticas públicas para a EJA em Florianópolis, não é possível fazer uma análise sem nos preocuparmos com as propostas pedagógicas que estiveram presentes no período estudado. As propostas pedagógicas tem um estreito relacionamento com as concepções dos sujeitos envolvidos no processo e são um instrumento das políticas públicas para cumprir uma função política e ideológica.

Tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais é a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos educação e desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que esteja atento à questão do poder. (FREIRE apud BRITTO)

A questão pedagógica surge como um desafio, no sentido de que a EJA vem recebendo, cada vez mais os jovens excluídos da escola regular. Segundo Haddad estes jovens não aprendem na escola e são excluídos no meio do processo formando um grupo de analfabetos funcionais que substituem os analfabetos absolutos. Este mesmo autor informa que “pesquisa recente mostrou que são necessárias mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado [...]” (2000, p. 126).

Isto nos faz pensar que a questão pedagógica precisa ser avaliada diante da reconfiguração da EJA para uma perspectiva de educação continuada ao longo da vida. As políticas públicas precisam levar em consideração tal momento e traduzir na proposta

pedagógica a garantia de aprendizagem destes sujeitos.

O fazer pedagógico é importante na medida em que traz discussões pontuais para o desenvolvimento dos trabalhos na EJA, como a aplicação das teorias de aprendizagem para crianças nos programas de jovens e adultos. Arroyo nos diz que “um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos.” (2005, p. 23).

Nas entrevistas com os gestores de EJA no período de 1997 a 2006 e nas Atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação, conseguimos informações a respeito das propostas pedagógicas que nos permitiram identificar dois momentos distintos no que diz respeito a proposta pedagógica.

A entrevistada 1 (gestão de 1997 a 2000) nos conta que quando assumiu a EJA, em 1997, só havia classes de alfabetização “*com um projeto para implantar a modalidade de educação supletiva a nível de ensino fundamental*”. Segundo ela, a implantação do supletivo foi uma grande batalha:

*Como estávamos no início de uma nova gestão, questões políticas ideológicas se conflitavam. A reivindicação dos alunos das classes de alfabetização que almejavam concluir seu ensino fundamental, a luta dos professores de alfabetização de adultos trabalhadores que haviam elaborado estudos na gestão anterior, muito me desafiaram e, ao mesmo tempo, me estimularam a um trabalho incansável na construção de uma proposta pedagógica[...]*

Do período de 1997 a 2000 temos bem claro a divisão do currículo em ciclos: ciclo I, que compreendia a fase I (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries) e a fase II (3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries) e ciclo II, que compreende a fase III (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries) e a fase IV (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries).<sup>9</sup>

Esta divisão pressupõe que os conteúdos são selecionados conforme as séries do ensino regular, ficando apenas de forma reduzida o tempo que se leva para desenvolvê-lo. Seria um supletivo, ou seja, alternativa para recuperar o que foi perdido.

A entrevistada 1 (gestão de 1997 a 2000) confirma quando diz: “[...] na modalidade de educação supletiva seria o acréscimo de mais três anos, somados às classes de alfabetização, para início seria o modelo do Ensino Fundamental regular adaptado aos jovens e adultos trabalhadores.”

As Atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação nos mostram que a avaliação durante este período era feita de forma descritiva, mas não aponta os critério que norteavam esta avaliação. Uma pesquisa com alunos da EJA realizada no ano de 1999, traz

---

<sup>9</sup> Dados extraídos da Ata de reuniões do Conselho Municipal de Educação de 20/04/99.

“falas” dos alunos que pedem para saber suas notas e poder, assim, analisar suas situações. Esta mesma pesquisa mostra que os alunos querem aulas mais alegres e o Conselho tira como encaminhamento para a Secretaria de Educação a necessidade de professores melhores preparados.

No período de 2001 a 2004 a estrutura da EJA de Florianópolis é radicalmente mudada. As fases e os ciclos acabam e é criado um curso de EJA. A entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004) nos conta que

*[...] a EJA vinha de uma estrutura de fases, ciclos, uma estrutura muito parecida com a do ensino regular [...] com a diferença que as séries eram concentradas. E aí eu tinha um entendimento que a EJA precisava de uma outra estrutura, inclusive ela tinha este respaldo legal, da EJA ter uma identidade própria, então, para atender estes alunos da EJA precisaria também ter uma proposta pedagógica [...] e aí como mexemos na estrutura acabamos com os ciclos e as fases e passamos a trabalhar com o curso de EJA.*

A entrevistada também fala da necessidade de uma proposta pedagógica que fosse compatível com a nova estrutura e o que ela representava: oportunidade para aprender em qualquer tempo.

*[...] porque tinha uma concepção de que todos aprendem, este era o ponto chave, todos aprendem não do mesmo jeito, não ao mesmo tempo, mas todos aprendem. Para isto a gente precisava de uma proposta que desse conta do que a gente estava entendendo para este aluno.*

Com estas mudanças, a estrutura da EJA passa a ter núcleos sem a seriação e a proposta pedagógica busca superar a fragmentação trabalhando com o conhecimento na sua totalidade.

*Então, o núcleo passa a ter professor articulador, pedagogos e os professores das áreas do conhecimento e a proposta pedagógica passa a ter a pesquisa enquanto princípio educativo, e aí esta pesquisa enquanto princípio pra dar conta de trabalhar a partir do interesse das pessoas, mas é para trabalhar a partir do interesse das pessoas mesmo.*

Segundo a entrevistada, a estrutura da EJA foi toda modificada em função da pesquisa como proposta pedagógica. Não era possível repetir o que a escola regular fazia: trabalhar conhecimento que não tem significado para as pessoas.

*[...] o conhecimento que a escola trabalha é um conhecimento que tem muito pouco a ver com a vida das pessoas e a escola também é um espaço onde as pessoas não podem falar do que ela querem, elas tem que falar daquilo que o estado entende que é importante falar.*

A nova estrutura, segundo nossa entrevistada, permitia aos alunos trazerem suas questões, problematizá-las e a partir daí trabalhar com as áreas do conhecimento. Para os encaminhamentos do trabalho pedagógico o que importava era o ponto onde o aluno estava,

seguir a partir daí, e as produções que ele elaborava.

A preocupação central, segundo a entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004), era inserir o jovem e o adulto que procuravam a EJA “*numa sociedade letrada como é a nossa*”. Ela aponta a necessidade de toda esta mudança para cumprir com seus objetivos e fala dos avanços:

*Não sei se avanço é a palavra certa, mas conseguimos implementar esta mudança, de trabalhar com uma proposta que respondesse mais às necessidades daquele menino da EJA, que já vem de uma escola regular que não deu certo pra ele por “n” razões também. Então, a proposta aqui precisava ser outra, ter outra cara. E aí, respeitando sempre aqui, e pegando o dispositivo tanto da LDB quanto do parecer da educação de adultos que abre esta prerrogativa da EJA ter uma identidade própria, então a EJA pode, ela tem esta flexibilidade de pensar seu currículo.*

Essa nova estrutura, implantada a partir de 2001, precisou mexer em alguns pontos bastante polêmicos. Mexeram no rol de conhecimentos do currículo, no espaço, no tempo e na avaliação. Era necessário, também, mudar a concepção dos professores que trabalhavam com os jovens e adultos, pois estavam acostumados com a seriação e a fragmentação do conhecimento.

A gestora deste período fala em sua entrevista como foi difícil esta etapa:

*[...] em termos de gestão, não foi tão difícil, foi mais difícil quando foi pra ponta, para os professores foi mais difícil. E até entendo porque que foi difícil ali, porque para o professor a gente tirou o professor do lugar, tiramos o lugar do professor, porque ele teve que se mexer. Até então ele vem com crenças, com seu currículo já pronto. Foi assim que academia formou também, ele já vem com seu currículo próprio, com suas verdades próprias e ele é quem propõe, sempre é o professor que propõe. E a gente tá apresentando uma proposta onde quem propõe é o aluno, onde o professor também ele é um participante do processo.*

Falar sobre professores na educação de jovens e adultos é sempre um assunto polêmico. São dois pontos que criam conflitos quando o assunto é professor: a rotatividade e as concepções. Uma ligada diretamente com a outra.

Segundo Sá (2004),

*[...] o problema central do ensino está nos próprios pilares de instituição escolar e dos seus instrumentos pedagógicos. E a partir dos discursos pedagógicos e das normas disciplinares institucionais que vão inscrevendo na mentalidade dos alunos verdades, isto é, os saberes corretivos, de normalização, os quais vão produzindo as subjetividades submissas. Estas verdades, saberes corretivos, rotulam e dão sentido aos comportamentos, às atitudes, aos atos, às relações, fabricando o “aluno desejado”, de modo que ele corresponda com fidelidade ao padrão de indivíduo que a sociedade necessita.*

Considerando-se que o professor em sua maioria, teve sua formação baseada nesse modelo, ou seja, como aluno também recebeu a influência desse discurso imobilizador, assim, quando na função de professor tende a explicitar em sua prática pedagógica, as concepções que em alguma medida foram sendo inculcadas durante a sua construção. A esse respeito Sá (2005), conclui “portanto, na instituição escolar, não há lugar para um tipo de concepção de educação que trabalhe em função da produção de um outro tipo de subjetividade marcada pela singularidade, pela diferença”.

Essa idéia nos ajuda a entender as dificuldades relatadas na entrevista acima, sobre os desafios enfrentados pela gestora quanto da implantação da nova estrutura da EJA na Secretaria de Educação de Florianópolis em 2001.

O entrevistado 4 (2006 até o momento) nos diz que apesar de ter um quadro de educadores com muitos doutorados, mestrados e especializações, mesmo assim a rotatividade é grande: “[...] historicamente, independente do tipo de concurso que se faça, 70% dos professores são diferentes, são novos [...]”.

No município de Florianópolis todos os anos é a mesma coisa: a maioria dos professores que passam no concurso para professores de EJA não são os mesmos do ano anterior. Praticamente perde-se todo o esforço de se ter uma única linha de pensamento, objetivo das formações anuais.<sup>10</sup>

Este mesmo entrevistado nos conta que uma política adotada por sua gestão é manter como coordenador um efetivo da rede, “[...] para que pelo menos a formação que a gente fizer com este coordenador efetivo não se perca [...]”.

A questão da rotatividade está diretamente relacionado à concepção do educador que trabalha na EJA. Se a formação tem o papel de dar as diretrizes do trabalho para a especificidade dos jovens e adultos, então é tremendamente prejudicial para o trabalho esta rotatividade. Muitos professores atuam durante o dia com crianças e precisam entender a EJA com “outra lógica diferente da lógica da escola para a infância.” (LAFFIN, 2006, p. 1).

Ao discutirmos a rotatividade de professores na EJA percebe-se a necessidade de concurso público específico para esta modalidade e que a falta deste pode ser uma das causas de tal rotatividade. O último concurso público para a EJA em Florianópolis ocorreu na década de 80.

Muito tem se discutido para que a visão de uma escolaridade perdida seja substituída por uma concepção de educação continuada ao longo da vida. Laffin (2006) apontou que:

---

<sup>10</sup> Florianópolis realiza uma formação de 180 horas/ano para a EJA, segundo entrevistado quatro.

Verifica-se uma concepção de infantilização, no âmbito das políticas públicas e dos encaminhamentos escolares, quando se apresenta a noção de atendimento ao jovem e ao adulto como uma *segunda oportunidade de escolarização, ou à escolaridade perdida na idade própria*. Essa noção remete a uma concepção de EJA em que a escolarização não é assumida como um direito dos nossos educandos, mas apenas como uma ação temporária de suplência – superar o que foi supostamente o ‘que foi supostamente perdido na infância’ – baseado no assistencialismo e muitas vezes no voluntariado. (p. 2)

Sendo assim, é importante refletir esta questão, pois todo o dinheiro gasto na formação fica praticamente sem retorno. Isto precisa ser reavaliado pelo poder público, que necessita pensar em políticas públicas que garantam profissionais na EJA que sejam efetivos desta modalidade. Que discuta com seus pares a realidade de suas salas de aula, mas que no próximo ano possa dar continuidade às discussões.

### 2.3 E quem paga a conta?

Em toda a discussão sobre políticas públicas um ponto é sempre polêmico: quem vai arcar com as despesas? Ou melhor, de onde virá o recurso para financiar tal política?

Na Educação de Jovens e Adultos não é diferente, muito pelo contrário, carrega em sua história pesado fardo de descaso político. Mais um capítulo desta história é a LDB 9394/96 que, segundo Savani (1997), foi concebida para manter o “Estado Mínimo”, isto é, isentou o poder público da menor responsabilidade possível de gastos e investimentos.

Um bom exemplo disto é a reforma educacional iniciada em 1995 que objetivava restringir os gastos públicos “de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotadas pelo governo federal” (HADDAD, DI PIERRO, p.122, 2000).

A reforma educacional utilizou-se de um poderoso artifício para atingir seus objetivos. Foi a Emenda Constitucional 14/96 que desobrigava o governo a aplicar metade dos recursos para educação na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. É aqui que surge o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério – FUNDEF, que reunia os recursos destinados à educação. A educação de jovens e adultos fica fora do fundo por causa do veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso e todo o recurso é destinado para o ensino de crianças e adolescentes, pois segundo DI PIERRO “a educação básica de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que

a educação primária de crianças”.

Não é possível passarmos por este capítulo de nossa história sem refletirmos sobre a restrição de alguns direitos promovidos por esta emenda e, consequentemente, o impacto que causa no repasse de recursos para implementação e manutenção da educação pública nacional. Ora, ao retirar a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria, o governo federal restringe o acesso à conclusão do ensino fundamental ou o ingresso no ensino médio a milhares de brasileiros trabalhadores.

Na verdade, o governo de Fernando Henrique Cardoso cumpriu o seu papel com as diretrizes do Banco Mundial que “atribui ao ensino primário maior taxa de retorno econômico individual” (Coraggio, 1996, APUD DI PIERRO, 2001) e desestimula totalmente a oferta de EJA.

Sendo assim, a gestão 1996-2002 deixa a educação de jovens e adultos à mercê de planos emergenciais e joga todo o peso da responsabilidade para os estados e municípios, o que causa um atendimento descontínuo, diversificado e desarticulado.

Esta municipalização da oferta do ensino fundamental que, segundo PINTO (2002) é feita de forma “irresponsável”, pois estabelece uma concorrência entre educação infantil (que também ficou fora do FUNDEF) e educação de jovens e adultos por recursos dentro da esfera municipal.

Em nossas entrevistas aos gestores de políticas públicas para EJA do município de Florianópolis, não poderíamos deixar de questionar sobre o financiamento, os recursos destinados para implementação e manutenção da educação de jovens e adultos. As respostas foram bastante parecidas: a maior parte é recurso próprio da Prefeitura.

Diante da conjuntura da lei, da qual já colocamos anteriormente, o fato da maior parte do recurso só vir dos cofres municipais não é novidade. Mas, algumas falas são bastante significativas e podem nos indicar o quadro real da EJA neste município.

A entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004) nos diz que “*a educação de jovens e adultos é um direito do trabalhador e um dever do estado, mas ela não diz quem paga... porque o município pode oferecer ou não. Não tem quem pague*”.

Os recursos vindos do MEC/FNDE para a EJA, através de financiamento para algumas ações, geralmente vinham vinculadas para formação de professores, ficando a contratação de professores, material e manutenção sob responsabilidade da prefeitura. A entrevistada também nos conta que a EJA tinha lugar no colegiado, assim como o ensino fundamental, e que participava das discussões e decisões e na divisão do bolo sua parte não era a maior, mas tinha voz e era ouvida.

O fato de não ter quem pague a conta parece ter produzido nesta gestão uma abertura política que proporcionou a efetivação do oferecimento da EJA em Florianópolis. Muitas turmas novas foram abertas para assegurar o acesso e os trabalhadores da prefeitura que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental na idade própria puderam estudar em horário de trabalho. Tudo isto demanda recurso e se o município não quiser disponibilizar estes recursos o atendimento não se concluiria.

Enfim, vontade política é a chave para que as coisas aconteçam e, mesmo que a gestora não quisesse “*entrar nisso*”, percebe-se em toda sua fala que foi decisivo para que o atendimento aos jovens e adultos acontecesse em sua gestão. Outro ponto que pareceu significativo na questão financeira desta gestão foi a parceria entre a Divisão de Educação Continuada, na qual a EJA fazia parte, e a Divisão de Ensino Fundamental. Este fato trouxe benefícios financeiros para a EJA, pois como a Divisão tinha seu orçamento próprio, a parceria com o Ensino Fundamental permitia que partes da cota deste fossem usadas na EJA que estavam implantadas nas escolas da rede municipal.

O entrevistado 3 (2005 a março de 2006) e o entrevistado 4 (2006 até o momento) citam em seus depoimentos um recurso recebido do governo federal, o PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos, que é pago por aluno matriculado na EJA. Segundo os dois gestores este recurso foi utilizado para alimentação escolar (lanche) e produção de material (agenda e ou livro do aluno). No ano de 2006 a prefeitura de Florianópolis recebeu para a EJA o montante de R\$ 126.000,00 (cento e vinte e seis mil reais).

O FUNDEB, que vem substituir o FUNDEF, inclui a EJA, a educação infantil e o ensino médio na divisão dos recursos federais para a educação. Este fundo foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 29 de dezembro do mesmo ano. A portaria nº 04/2007 que normatiza o FUNDEB diz que os recursos para a EJA, que começam a ser pagos este ano, serão distribuídos aos municípios mediante o número de matrículas presenciais e seguirá a seguinte ordem: inserção de um terço no primeiro ano, dois terços no segundo ano e a totalidade das matrículas a partir do terceiro ano de vigência dos Fundos.

Então, para a EJA de Florianópolis está previsto o pagamento para o ano de 2007, segundo o MEC, recursos relativos a 413,3 alunos com valor de R\$ 1.388,60 (um mil, trezentos e oitenta e oito reais e sessenta centavos) por aluno ano. É um avanço considerável, não o ideal, mas seria o equivalente a 4 ou 5 vezes mais do que foi recebido no ano passado. Embora isso não seja suficiente, o financiamento para a EJA continua irrisório diante da dimensão do problema e ainda é possível perceber a ausência de uma política nacional que dê

continuidade aos programas iniciados nos municípios e que se constituam em oferta permanente.

#### 2.4 Acesso e Permanência: o desejo de encontrar sucesso na escola

O número de matriculados na EJA nos últimos anos cresceu consideravelmente. Segundo o Censo Escolar, entre 2000 e 2003, o número de matrículas no Brasil evoluiu de 3.770.230 para 6.968.531. Este acesso a EJA se dá pelo fato de estados, municípios e órgãos da sociedade civil oferecerem alternativas para que jovens e adultos possam dar continuidade aos estudos.

Mesmo assim, ainda há um grande contingente de jovens e adultos analfabetos ou com o ensino fundamental incompleto, sem contar os que não permanecem tempo suficiente para aprender. A questão do acesso sem permanência na EJA é hoje uma realidade alarmante onde, em muitos casos, chega a atingir 50% dos alunos matriculados.

É importante salientar que o problema da evasão não é uma exclusividade da EJA e está em todo o sistema escolar mas, sem dúvida, é uma marca dessa modalidade. Muitos “culpados” vêm sendo apontados como causa desta evasão: o governo que não liga para a educação, as provas, a seriação, a fragmentação do conhecimento, os professores despreparados, o aluno incapaz de aprender, a fome, o cansaço dos alunos e os métodos utilizados. Recentemente, o grande vilão tem sido as concepções que se tem de EJA e do público participante.

Sem dúvida que toda essa caça aos culpados tem por traz a vontade de se efetivar uma permanência com sucesso e esse é um fator determinante nas concepção de políticas públicas para a EJA. Buscar alternativas para aquilo que não está dando certo deve ser o papel dos gestores.

Neste sentido, cabe lembrar que o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2000, relatado por Jamil Cury, defende a EJA com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Este Parecer, que estabelece as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos representa um referencial para o trabalho em todo o país.

Essa três funções próprias da EJA, segundo Sales, significa

[...] que a EJA deveria, em primeiro lugar garantir o acesso à escola àqueles que tiveram negado o direito à educação; em segundo lugar, garantir a permanência dessas pessoas no sistema educacional de modo a que elas tenham igualdade de

oportunidades educacionais e, por último, esse acesso e permanência devem ocorrer em instituições que garantam a qualidade da educação de forma continua e permanente. ( p. 335)

O parecer reitera a EJA como modalidade e, assim,

[...] pressupõe que a mesma tenha um caráter próprio, o que requer que se observe o contexto na qual se desenvolve, o público ao qual atende, considerando sua faixa etária, seus interesses, seus anseios. O jovem e o adulto são, nessa perspectiva, consideradas portadores e produtores de cultura, contribuindo o Parecer para combater o preconceito social que paira sobre as pessoas não alfabetizadas, tidas muitas vezes como incultas e incapazes, preconceito que se materializa em expressões como 'burro velho' ou 'cabeça dura' presentes em nossa sociedade. (SALES, 1990, p. 335)

O que a realidade vem nos mostrando é uma visão de que a EJA só existe porque houve uma disfunção do sistema de ensino. A escola não é questionada, tudo é natural, mas para aqueles que ficaram de fora faz-se apenas campanhas emergenciais de curto prazo, para solucionar um problema grave, isto é, a educação de jovens e adultos é um problema pontual, não é um processo, e as políticas públicas desenvolvidas tratam a EJA como fenômeno isolado.

Arroyo (2005, p. 48 e 49) aponta que:

Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que volta à EJA talvez seria uma forma do sistema escolar reconhecer a distância intransponível. Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares. A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência.”

Sendo assim, as entrevistas realizadas podem nos apontar se as opções políticas desenvolvidas no período da pesquisa levaram em conta a “garantia dos direitos de sujeitos concretos” (p. 49).

Nossa entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004) nos diz que ao formular as diretrizes para o trabalho com a EJA no período em que esteve à frente da Divisão de Educação Continuada, teve como parâmetro as discussões que ocorreram na rede municipal de ensino sobre o Movimento de Reorganização Didática. A democratização do acesso e da permanência foi um dos princípios que norteavam a educação do município naquele momento, por isso “[...] não adiantava só garantir o acesso, era preciso garantir o acesso e uma permanência, e uma permanência com sucesso”.

Percebe-se que só a ampliação de acesso, como vimos nos números do Censo Escolar,

não garante a “permanência com sucesso”, como diz nossa entrevistada, mesmo assim, para que jovens e adultos pudessem acessar à EJA algumas estratégias foram usadas na gestão de 2001 a 2004:

- Abertura de turmas nas comunidades mais distantes;
- Um curso de EJA que permitia a matrícula a qualquer momento do ano letivo, sem prejuízo para o estudante;
- Vale transporte para o deslocamento até o núcleo de EJA;
- Oferecimento do curso nos três turnos.

Estas políticas de acesso também foram adotadas pelos gestores de 2005 e 2006, que deram seqüência ao que vinha sendo feito.

Mas, os números vêm mostrando que apenas a ampliação de acesso não garante a universalização do direito. Basta ver no ensino fundamental, que possui acesso obrigatório e que ainda há mais de um milhão de crianças entre 10 e 14 anos analfabetas.<sup>11</sup> Acessar a um direito também exige qualidade. O acesso pelo acesso deixa a desejar no que se refere ao pedagógico, pois percebe-se nos resultados que há uma grande parcela da população considerada alfabetizada e que apenas decifram símbolos, não dominam a leitura e a escrita em função dos baixos índices de permanência e progressão nos sistemas de ensino.

A entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004) diz que a permanência é um “nó na educação de adultos” e que a rotatividade tem várias causas como doenças e trabalho. Diante disto, alguns mecanismos foram criados para que o jovem e o adulto que procurassem a EJA pudessem completar o ensino fundamental:

*[...] vinha material para o ensino regular, sempre se pedia uma cota a mais para que a educação de adultos, nos locais onde não funcionava na escola da rede, eles pudessem ter acesso, né?*

*[...] a possibilidade dele trabalhar a partir do interesse dele, de trabalhar respeitando o tempo dele, isto contribuiu muito porque nós tínhamos uma carga horária mínima, mas nós não tínhamos um tempo mínimo.*

*Então, esta possibilidade de não trabalhar com o fracasso, acho que isto é o ponto chave [...] então, esta possibilidade de trabalho, da pessoa poder trabalhar respeitando seu tempo, acredito ser outro fator que também contribuiu para que este jovem, o adulto, o idoso pudessem estar na educação de adultos.*

Nosso entrevistado 4 (2006 até o momento) levanta outro ponto bastante significativo na discussão da permanência na EJA:

---

<sup>11</sup>

Dados extraídos do Censo de 2000 do IBGE.

*[...] colocando alimentação, porque a gente fez uma pesquisa no ano passado com a permanência dos alunos, a gente pesquisou todos os alunos que permaneceram o ano inteiro na EJA e perguntando para eles por que que eles ficaram e o que eles superaram para ficar e o primeiro dado que eles superaram foi o cansaço, então, assim, a gente lida com este trabalhador que vem cansado, né?*

Percebe-se que, apesar de não ser uma modalidade para crianças, o fator alimentação influencia o seu estar na escola, o que pode ser um elemento importante para assegurar a permanência de jovens e adultos.<sup>12</sup>

Outro fator bastante importante e tem influência na permanência na EJA é a questão da desigualdade social e a exclusão que ela causa. A entrevistada 2 (gestão de 2001 a 2004) fala um pouco disto em relação ao fato de ser importante o educando perceber-se aprendendo:

*[...] eles vêm de um lugar onde este lugar diz que eles fracassaram, o fracasso não é deles, mas este lugar diz que o fracasso é deles e diz com uma propriedade muito grande e eles incorporam isto, a família incorpora, os amigos incorporam, então aí é forte, então nós temos que quebrar isto [...] a partir do momento em que eles se viam aprendendo, pronto, dali a coisa caminhava [...] proporcionar espaço no trabalho para que as pessoas possam ver que estão aprendendo [...]*

Britto aponta que a própria expressão “educação de adultos” está carregada de preconceito, pois traduz um processo de escolaridade tardia e, “como em nossa sociedade estar atrasado na escola ou ter pouca escolaridade é marca de insucesso, e expressão educação de adultos traz um forte estigma: o educando é visto como alguém inferior, marcado”.

Politicamente, isto é bastante visível nas campanhas de erradicação do analfabetismo, considerado como vergonha ou doença. É este preconceito, muitas vezes, que leva à repetição dos moldes escolares infantil na EJA, como se fosse a recuperação do tempo perdido.

Assim, se desconsidera o que a pessoa sabe e o que precisa ou gostaria de aprender, reproduzindo a escola de criança e de adolescente – com os mesmos conteúdos escolares, os métodos e as dinâmicas de aula. Esquece-se que o adulto não é uma criança, não age ou raciocina como criança, aprende por mecanismos pelo menos em parte diferente da criança. O adulto tem experiência de vida, aprendizado e compromissos e responsabilidades sociais que fazem com que seja um igual ao educador. (BRITTO)

Toda esta visão da EJA, com relação a permanência de seus sujeitos, não pode ser abordada de forma separada da sociedade. Sociedade esta totalmente excludente e reproduutora do sistema capitalista. Ser incapaz de aprender, não ter o que comer, estar desempregado ou não ter onde morar pode parecer coisas naturais nos dias de hoje, mas será que fazem diferença para que o jovem e o adulto permaneçam até o fim de seus estudos?

---

<sup>12</sup> O Programa ProJovem, desenvolvido pela Prefeitura de Florianópolis, oferece jantar aos jovens com cardápio elaborado por nutricionista.

Nesse sentido, é muito significativo a observação de MARTINS quando diz que “A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.” (1997, p. 32)

Para o autor citado acima, está cada vez mais difícil, mais longo, mais demorado o processo de inclusão. As conquistas estão cada vez mais longas, causando “uma grande massa de população sobrante”, fazendo parecer natural este modo de vida. Por isso, é de extrema importância que o acesso com qualidade seja garantido ao jovem e adulto, que políticas públicas garantam o aumento da qualidade dos sistemas de ensino e possa trazer a equidade e inclusão social.

Esta reflexão só faz sentido ao pensar a EJA em sua totalidade histórica, em seu movimento de educação popular. Isto não pode perder-se no fato da EJA se institucionalizar como modalidade de ensino. Com certeza a educação de jovens e adultos não se reduz a práticas escolares de foco compensatório, tem um movimento bem mais amplo que pode ajudar na reflexão da permanência de seus sujeitos e na mudança dos paradigmas de exclusão, ou melhor, de inclusão no sistema capitalista.

Poucas pesquisas nesta área vem sendo desenvolvidas e é um campo bastante fértil e, principalmente, necessário diante da conjuntura de exclusão social. Temos de buscar alternativas, como diz MARTINS:

Uma alternativa includente provoca a necessidade de resolver, de criticar, de recusar a excludência desta nossa sociedade; a recusa sobretudo da dupla sociedade, uma sociedade daqueles que só tem obrigações de trabalho e não têm absolutamente mais nada, e uma sociedade daqueles que tem em princípio absolutamente tudo e nenhuma responsabilidade pelo destino dos demais. (1997, p.37)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos a pretensão de chegar a uma conclusão sobre as inovações ocorridas na EJA no município de Florianópolis, no período pós LDB 9394/96. Pretendemos com esse trabalho sinalizar na direção de possíveis reflexões que nos auxiliem no desvelamento das implicações e desdobramentos que ocorrem a partir do estabelecimento de políticas públicas para a EJA. E que essas reflexões possam fornecer subsídios para o melhor entendimento da EJA diante da LDB 9394/96.

No município de Florianópolis a Educação de Jovens e Adultos é assumida pela prefeitura diante de uma demanda social por esta modalidade de ensino, reflexo da municipalização da EJA diante do descaso do governo federal.

No período pesquisado, a maioria dos recursos para a realização dos trabalhos vinha dos cofres públicos municipais, o que se pode perceber que é fruto de políticas públicas direcionadas para a EJA. Se este recurso, mesmo sendo muito inferior ao do ensino fundamental não fosse disponibilizado, inviabilizaria o trabalho ou, na melhor das hipóteses, só teriam acesso poucos jovens e adultos, considerando-se o insignificante recurso do governo federal durante a vigência do FUNDEF. O crescente número de matrículas aponta para isto, assim como a oferta de EJA nas mais variadas localidades do município.

Diante disto, pensamos que nossa pesquisa permite refletir a importância da intervenção do poder público municipal para a continuidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois apesar da LDB 9394/96 garantir em seu texto o direito aos jovens e adultos de dar continuidade aos estudos, a lei que institui o FUNDEF vai em direção oposta, na medida em que exclui do montante de recursos reservados à educação fundamental a EJA.

Entendemos como inovação ou como fator de mudança significativa para a EJA, a criação da Divisão de Educação Continuada, em 2001, da qual a EJA fazia parte. Isto propiciou à EJA maior visibilidade dentro da estrutura da prefeitura, passando a fazer parte de discussões e de tomada de decisões, principalmente no âmbito da secretaria de educação, importantes para a configuração das políticas públicas para a EJA no município.

Como consequência deste respaldo político, o gestor que estava à frente da EJA neste período implementou mudanças em toda estrutura desta modalidade, dentro do que previa a LDB. Estas mudanças ocorreram em todo o currículo: tempo, espaço, conteúdos, proposta pedagógica, contratação e formação de professores, sinalizando uma mudança de paradigma em relação à EJA.

Outra inovação significativa e que nos fez refletir muito em sua função, refere-se à disponibilização de vale transporte e alimentação aos jovens participantes dos cursos de jovens e adultos no município de Florianópolis. Em muitos momentos nos questionamos se isso seria uma política pública que levasse realmente em conta o bem estar dos sujeitos da EJA, ou apenas viria para compensar a falta de oportunidades sociais, principalmente no que se refere a juventude das classes populares, que representa um grande número na EJA, e que possuem em sua maioria poucas perspectivas de trabalho ou de inserção social.

Pensamos que estas políticas públicas, em princípio, objetivam garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos na EJA. No entanto, é necessário discutir com mais profundidade a elaboração de políticas públicas que possam oferecer novas possibilidades de participação efetiva na sociedade. É possível pensar que a garantia de acesso e permanência representa uma possibilidade para esses sujeitos, mas é importante ressaltar que isto por si só não é suficiente, é necessário que esta permanência ocorra com qualidade.

Esta questão nos remete à problemática da evasão enfrentada nos últimos tempos pela EJA e que pela sua importância necessita de mais pesquisas, na medida em que temos pouco conhecimento desse fenômeno. Acreditamos que entender este fenômeno pode apontar possibilidades para a permanência com qualidade.

Considerando-se que política pública e destinação de recursos financeiros para sua realização são um binômio, mas que sozinho não realizam o trabalho, pudemos constatar que existe essa clareza de objetivos dentro da SME de Florianópolis, acerca da importância de estabelecer diretrizes específicas na condução do trabalho com todos os envolvidos na EJA.

Isso pressupõe construir outra abordagem tanto nas relações entre os sujeitos da EJA com a educação, assim como, com os processos de construção do conhecimento. Haja vista, as inúmeras possibilidades que advém da diversidade dos sujeitos que procuram essa modalidade de ensino. Nesse aspecto, a EJA pode acenar com muitas contribuições para a escola regular no que tange ao tratamento da diversidade em seu âmbito de atuação. Seria enriquecedor que a escola regular e EJA, estabelecessem um diálogo, onde uma via de mão dupla permitisse a existência de um canal de discussão permanentemente aberto entre essas duas instâncias educacionais. Esse fórum de discussão se justifica na medida em que cada vez mais jovens deixam a escola regular para procurar a EJA.

Assim, acreditamos que pensar em políticas públicas para EJA afastada de reflexões profundas dos problemas enfrentados pela educação fundamental, pode se mostrar estéreis, a medida que os recursos serão quase sempre insuficientes para responder pela demanda desses jovens que cada vez mais esperam da EJA, soluções que não encontraram resposta satisfatória

na escola regular.

Isso encerra mais um desafio para a educação brasileira. Como manter esses jovens na escola regular? Evidentemente não cabem aqui respostas simplistas, dado a complexidade do problema, mas é urgente nos debruçarmos sobre essa questão.

No que diz respeito à EJA, as mudanças necessárias que estão para além do financiamento, estão condicionadas às políticas públicas mais arrojadas que se comprometam com propostas pedagógicas específicas para esses sujeitos, que como já foi salientado possui outra trajetória escolar e de vida. Essa nova dimensão envolve a formação de um professor que tenha um compromisso político com essa modalidade. Nesse aspecto as instituições que formam professores precisam oferecer em suas grades e currículos ou em cursos específicos, formação para trabalhar com esses sujeitos, pois como foi relatado nesse trabalho, existe às vezes resistência por parte desse profissional, na forma como deve conduzir a sua prática, devido a maneiras equivocadas de ver a EJA. Assim, pode-se pensar que uma formação direcionada para essa modalidade, na qual esse profissional da educação tenha realmente optado por ela, pode sinalizar outro caráter à EJA.

Outro ponto que consideramos relevante está relacionado a realização de concursos públicos para efetivação de profissionais em todas as áreas de atuação na educação para trabalhar com EJA, levando-se em conta que em sua história houve apenas um concurso com tal finalidade. Pensamos que enquanto houver a rotatividade de professores para desempenhar suas funções na EJA, todo o recurso gasto para sua formação em serviço representa um desperdício de recursos que poderiam ser aproveitados na qualificação da educação desses sujeitos. É claro que defendemos a constante atualização desses profissionais independentemente da área de atuação, no entanto, muitos desses profissionais não voltam a trabalhar com essa modalidade de ensino. E pensamos que construir um espaço de pesquisa em EJA, passa por reunir pessoas que vivem por meio de seu trabalho essa realidade. Desse modo, pensamos que no momento em que haja concurso público para EJA, poderemos acreditar que finalmente a EJA terá um “lugar”, o seu “lugar” de fato e de direito.

Do outro lado, (ou do mesmo lado?), está a questão do empobrecimento dos jovens, as poucas políticas para a juventude, e sua consequente dificuldade de inserção na sociedade. Nesse sentido, consideramos que houve alguns avanços nas políticas públicas para EJA implementadas pela PMF no período estudado. Se não em todos os aspectos que seriam desejáveis, mas, no que concerne a parceria aqui representada pelo ProJovem e pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, para que os jovens do município possam se certificar no ensino fundamental e se qualificar profissionalmente.

Mesmo reconhecendo a impossibilidade de concluir, esse trabalho nos apontou para algumas possibilidades e limitações no que se refere as inovações nas políticas públicas para EJA na PMF no período pós LDB 9394/96, já relatadas nessa pesquisa.

Ainda assim, consideramos que embora exista muito trabalho a ser feito na direção de garantir os direitos dos jovens e adultos brasileiros à educação qualificada que as leis asseguram em seus textos, não podemos nos deter apenas nesse período estudado de maneira desvinculada do momento histórico em que a EJA se constituiu.

Desse modo, levando-se em conta a história da EJA no Brasil, constatamos que esse quase decênio da LDB promoveu acima de tudo reflexões por parte daqueles que trabalham com educação, mas também por parte da sociedade de modo geral, que não pode mais cerrar os olhos diante dos acontecimentos que de uma forma ou de outra estão envolvendo principalmente nossos jovens.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Autêntica, 2005.

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. **A formação de professores e o direito à Educação de Qualidade Social frente às mudanças neoliberais no Brasil.** UNISUL. (Mimeo).

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394.** Brasília. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília. 2001.

BRITTO, Luiz Percival. **A educação de adultos trabalhadores na perspectiva revolucionária.** (Mimeo).

CONFERÊNCIA NACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2000). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: Reflexões iniciais Novos Sujeitos. In SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Autêntica, 2005.

DEJOURS, Cristofhe. **A banalização da Injustiça Social.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.** Educação e Pesquisa, São Paulo: [s.n.], 2001. p. 321-338.

DI PIERRO, M. C. (2005). **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** (Mimeo).

DI PIERRO, Maria Clara. RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Caderno do CEDES, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

FLORIANÓPOLIS. **Lei n. 3651/91 que cria o Conselho Municipal de Educação de Florianópolis.** 1991.

\_\_\_\_\_ **Lei n. 3951/92 que altera os Dispositivos da Lei n. 3651/91.** 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

HADDAD, S. E DI PIERRO, M. C. (2000). “Escolarização de Jovens e Adultos”. **Revista Brasileira de Educação.** SÃO PAULO: ANPED, n. 14.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasília. ([www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília: MEC. ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. **Tempos e Percursos de Jovens e Adultos: por uma escolaridade 'não perdida'.** In: VI Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2006. Santa Maria. CD ROOM – VIANPED SUL SANTA MARIA: PPGE/UFSM, 2006.

MACHADO, Maria Odinacir Sant'Ana. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Florianópolis – dos Ciclos à Pesquisa como Princípio Educativo: uma história documental.** UDESC, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 04 de 27 de fevereiro de 2007.** Brasília. ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org). **Interesse, Pesquisa e Ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil.** Florianópolis: PRELO, 2004.

PAIVA, Jane. Que conteúdos: Dilemas na Educação de Jovens e Adultos. In: **Programa Um Salto Para o Futuro.** Série Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto. 16 de maio 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São paulo: Xamã, 2001.

PARRA FILHO, Domingos e SANTOS, João Almeida. **Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações.** São Paulo: Futura, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002).** Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 108-135.

PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS/PROJOVEM. Unidade Formativa I. **Manual do Educador.** SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Brasil. Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2005.

RELATÓRIO DO VII ENEJA/LUZIANIA – GO, 2005.

RODRIGUES, Maria das Graças Villela. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Rio de Janeiro, 2004.

SÁ, Raquel Stela de. Os pilares da instituição escolar e seus instrumentos pedagógicos. In: **Letra Livre.** Rio de Janeiro, v. 40, 20 abril. 2004.

SALES, Sandra. Avanços e retrocessos: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na

década de 1990. In: SOUZA, Donaldo Bello e FARIA, Lia Ciomar Macedo. (Org.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP. 1997.

SHIROMA, Eneida et. al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DPeA Editora. 2000.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho. **O novo Discurso do Banco Mundial e o seu mais Recente Documento de Política Educacional**. UFF. (Mimeo).