

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL – *CAMPUS* MARIA AUXILIADORA

Maria Tereza Daroz Mondelli

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA
SOCIOCOMUNITÁRIA:** a construção do conhecimento a partir dos
contextos de vida, do diálogo e da troca de experiências.

Americana

2018

Maria Tereza Daroz Mondelli

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA
SOCIOCOMUNITÁRIA:** a construção do conhecimento a partir dos contextos de
vida, do diálogo e da troca de experiências.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis. Orientação: Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro.

Americana

2018

MONDELLI, MARIA TEREZA DAROZ

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA SOCIOCOMUNITÁRIA:
a construção do conhecimento a partir dos contextos de vida, do
diálogo e da troca de experiências / MARIA TEREZA DAROZ MONDELLI. --
AMERICANA, 2018.

131 f.

Orientador (a): Profª. Drª Sueli Maria Pessagno Caro.

Dissertação (MESTRADO EM EDUCAÇÃO - STRICTO SENSU) -- UNISAL -
CAMPUS MARIA AUXILIADORA, AMERICANA, 2018.

Inclui bibliografia

1. EJA. 2. Juvenização. 3. Evasão escolar. 4. Diálogo. 5. Educação
Sociocomunitária. I. Caro, Profª. Drª Sueli Maria Pessagno (orient).
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática do UNISAL/Bibliotecas,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MARIA TEREZA DAROZ MONDELLI

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA SOCIOCOMUNITÁRIA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DOS CONTEXTOS DE VIDA, DO DIÁLOGO E DA TROCA DE EXPERIÊNCIAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação Sociocomunitária.

Linha de pesquisa:
A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro

Dissertação defendida e aprovada, em **14 de dezembro de 2018**, pela comissão julgadora:

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – Orientadora
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Prof. Dr. Francisco Evangelista – Membro Interno
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Prof. Dr. Álvaro José Pereira Braga – Membro Externo
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Aos meus pais, Olivar Daroz (*in memorium*) e Aparecida Berni Daroz pelo estímulo à busca do conhecimento.

Ao meu marido Rafael por cuidar dos nossos filhos enquanto eu escrevia.

À minha querida filha Rafaela que, com destreza e autonomia, resolveu muitos problemas, durante a minha ausência.

Ao meu querido filho Enzo pelos abraços e pelas palavras de incentivo: Mamãe, você vai conseguir!

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro pela paciência e dedicação durante a elaboração deste trabalho.

Aos todos os professores que ministraram aulas nas disciplinas que cursei durante a trajetória do mestrado e que foram tão importantes, pois apontaram os caminhos que eu deveria percorrer para a elaboração deste trabalho:

Prof. Dr. Antônio Miranda,

Prof. Dr. Francisco Evangelista,

Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto,

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner.

A todos os integrantes da equipe pedagógica da EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben que se dedicaram à elaboração e implantação deste projeto pedagógico:

Diretor Marcius Lepick

Orientadora Pedagógica Grace Caroline C. B. Chautz

Aos docentes:

Amarildo Gomes

Belmira Amorim, Salvador de Paiva

Gláucia Innocêncio de Jesus Paiva

Rosiane Mendes Corrêa Campos Souza

Vítor Vicente Secatto

Wendel Luiz Machado.

À querida Vaníria Felipe pelo profissionalismo, simpatia e prontidão: sempre disposta a atender as minhas necessidades.

E, por último, agradeço a todos os educandos da EJA por acreditar e insistir em realizar os seus sonhos!

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai, enfim, alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu: Pai, me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma descrição histórica da educação brasileira com enfoque na Educação de Jovens e Adultos e propor alternativas para que os educandos desta modalidade de ensino sejam atraídos para adentrar os muros da escola e que, acima de tudo, nela permaneçam e concluam os seus estudos. Os estudantes da EJA abandonaram o ensino regular por vários motivos: trabalho, casamento, gravidez, dificuldade de acesso à escola, entre outros. Esta população era composta, inicialmente, por adultos e idosos, porém há em curso um processo de juvenização devido ao ingresso de adolescentes nesta modalidade de ensino. Desse modo, existe uma grande heterogeneidade entre esses estudantes: faixa etária, experiências de vida, objetivos e níveis de saberes. Isso posto, o trabalho a ser desenvolvido com a EJA tem se tornado, cada vez mais, um grande desafio. Um outro problema enfrentado pela EJA são as altas taxas de evasão escolar. Alguns fatores que levam à evasão são: a) tempo exigido, para que os educandos permaneçam na escola, que é considerado excessivo para homens e mulheres que acordam muito cedo para trabalhar; b) o trajeto para a escola muitas vezes longo e perigoso, principalmente para as mulheres; c) a oferta e a qualidade da merenda fornecida aos alunos, pois muitos deles não dispõem de tempo suficiente para se alimentarem entre a saída do trabalho e o início das aulas; d) necessidade de pensar um currículo que seja mais adequado para atender às demandas dos jovens e adultos que trazem consigo conhecimentos, culturas e visões de mundo que precisam ser consideradas e valorizadas no contexto escolar. Freire nos diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (GADOTTI, 2008, p.77). Neste sentido, esta pesquisa será realizada na EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben e se constituirá como um estudo de caso que será descrito no campo da observação. A equipe docente da referida escola iniciou, a partir do ano de 2016, um projeto experimental com o objetivo de organizar práticas escolares que atendam às reais necessidades dos jovens e adultos numa perspectiva de construir o conhecimento a partir dos contextos de vida, do diálogo e da troca de experiências. O objetivo da equipe pedagógica é lançar um olhar mais humanizado e mais afetivo a uma população que historicamente teve o seu direito de acesso à educação negado no sentido de que tiveram de optar por atender as suas demandas

mais básicas em detrimento dos estudos. Tais iniciativas almejam contemplar as prioridades básicas desses sujeitos para que seja possível conciliar o trabalho com os estudos e que a responsabilidade de trabalhar e cuidar de suas famílias não sejam motivos para roubar-lhes o sonho ou a necessidade de frequentar a escola! A metodologia de pesquisa usada para a elaboração deste trabalho é de cunho qualitativa que, apoiada na fenomenologia, dispensa dados numéricos, é descritiva, analítica e bibliográfica. Desse modo, buscou-se através desta pesquisa observar as intervenções realizadas pela equipe pedagógica da escola e analisar se possuem semelhanças com aquelas praticadas na educação sociocomunitária. Neste sentido, considerando que as práticas adotadas pela equipe pedagógica privilegiaram a construção dos conhecimentos reconhecendo as necessidades dos educandos em suas singularidades, valorizando e dialogando com os saberes e a cultura trazidos pela comunidade de estudantes e propondo um currículo que fosse mais adequado, mais inclusivo e mais acolhedor, foi possível verificar que as intervenções socioeducativas praticadas pela equipe pedagógica na EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben guardam, sim, semelhanças com as intervenções praticadas no contexto da educação sociocomunitária.

Palavras-chave: EJA. Juvenização. Evasão escolar. Diálogo. Educação Sociocomunitária.

ABSTRACT

The purpose of this present work is to make a historical description of Brazilian education with a focus on Youth and Adult Education and to propose alternatives so that the students of this type of education are attracted to enter school, and above all, remain there in order to complete their studies. EJA students have dropped out of regular education for a variety of reasons: work, marriage, pregnancy, difficulty accessing school, among others. These students were initially formed by adults and elderly, but there is a process of rejuvenation due to the enrollment of adolescents in this type of education. Thus, there is a great heterogeneity among these students: age group, life experiences, goals and levels of knowledge. That said, the work to be developed with the EJA has become, increasingly, a great challenge. Another problem faced by the EJA is the high dropout rates. Some factors that lead to evasion are: a) time required for students to remain in school, which is considered excessive for men and women who wake up very early to work; b) the long and many times dangerous journey to school, especially for women; c) the supply and quality of the meal provided to the students, since many of them do not have enough time to eat between leaving work and the beginning of classes; d) the need to think about a curriculum that is more adequate to meet the demands of young people and adults who bring with them knowledge, culture and a world view that needs to be considered and valued in the school context. Freire tells us that "the reading of the world precedes the reading of the word" (GADOTTI, 2008, p.77). In this sense, this research will be conducted at EMEF Professora Clotilde Barraquet Von Zuben and will be constituted as a case study that will be described in the field of observation. From 2016 onwards, the teaching team of this school started an experimental project with the objective of organizing school practices that meet the real needs of young people and adults, with a view to building knowledge based on life contexts, dialogue and exchange of experiences. The purpose of the pedagogical team is to cast a more humanized and affective look at a population that historically had their right of access to education denied in the sense that they had to choose to meet their most basic demands at the expense of their studies. Such initiatives aim to contemplate the basic priorities of these subjects so that it is possible to reconcile work with studies and that the responsibility of working and caring for their families is not a

reason to steal their dream or the need to attend school! The research methodology used for the elaboration of this work is qualitative, which, based on phenomenology, dispenses numerical data, it is descriptive, analytical and bibliographical. Thus, we sought to observe the interventions carried out by the pedagogical team of the school and analyze if they have similarities to those practiced in socio-communitarian education. Considering that the practices adopted by the pedagogical team privileged the construction of knowledge recognizing the needs of the students in their singularities, valuing and dialoguing with the knowledge and culture brought by the student community and proposing a curriculum that was more adequate, more inclusive and more welcoming, it was possible to verify that the socio-educational interventions practiced by the pedagogical team at EMEF Professora Clotilde Barraquet Von Zuben have similarities with the interventions practiced in the context of Socio-communitarian education.

Keywords: EJA. Youth. School evasion. Dialogue. Socio-Community Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instrução Pública custeada pelos cofres públicos no ano de 1855.....	56
Tabela 2 – Analfabetismo na população de 15 anos ou mais – 1872 a 1940.....	63
Tabela 3 – Conclusões de curso no ensino primário (cursos de 3 a 4 séries).....	66
Tabela 4 – Porcentagem de alunos pelas cinco séries.....	68
Tabela 5 – Aprovações pelas séries.....	69
Tabela 6 – Índices de Analfabetismo nas cinco regiões brasileiras.....	73
Tabela 7 – Taxas de analfabetismo em relação ao sexo.....	73
Tabela 8 – Taxas de analfabetismo em relação à cor ou raça.....	73
Tabela 9 – Taxas de analfabetismo em relação à faixa etária.....	74
Tabela 10 – Pessoas na indústria.....	93
Tabela 11 – População e concluintes do curso supletivo – Brasil – 1933 a 1957.....	94

LISTA DE SIGLAS

CCP	Comissões de Cultura Popular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CPC	Centros Populares de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ETE	Escola Técnica Estadual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimentos de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MNCA	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
PNE	Plano Nacional de Educação
SEA	Serviço de Educação para Adultos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - MEMORIAL DE FORMAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	32
1 EDUCAÇÃO: A BUSCA POR UM DIREITO	41
1.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	43
1.1.1 A COLONIZAÇÃO E O ENSINO JESUÍTICO	43
1.1.2 A EDUCAÇÃO A PARTIR DA REFORMA POMBALINA	47
1.1.3 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL.....	50
1.1.4 A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	61
1.1.5 A EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1920	63
1.1.6 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1930 A 1964	64
1.1.7 A EDUCAÇÃO NO REGIME MILITAR.....	70
1.1.8 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO REGIME MILITAR	71
1.1.9 A EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS	73
2 PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS	77
2.1 CONCEITO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	77
2.2 EDUCAÇÃO FORMAL.....	79
2.3 EDUCAÇÃO SOCIAL	80
2.4 A EDUCAÇÃO INFORMAL.....	82
2.5 EDUCAÇÃO POPULAR	84
2.6 EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA.....	88
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	92
3.1 A JUVENIZAÇÃO NO ENSINO DA EJA.....	101
4 INTERVENÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	104
4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	111
4.2 NÓS E A POLÍTICA: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR REALIZADO NA EMEF PROFA. CLOTILDE BARRAQUET VON ZUBEN	115
CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS	128

APRESENTAÇÃO - MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Desde muito pequenina queria estar na escola, minha irmã mais velha estava no 2º ano do grupo escolar e eu ficava interessada em olhar e compreender as lições que ela trazia para casa.

Num certo dia, ela me presenteou com caderno e lápis e começou a me ensinar algumas coisas que estava aprendendo na escola. Eu gostei tanto que não queria mais largar o tal caderno.

Minha mãe, notando o meu interesse, resolveu me mandar para a escola e eu fiquei nas nuvens. Infelizmente, só pude frequentar a escola por alguns dias porque, ao receber os meus documentos, a professora verificou que eu ainda iria completar seis anos naquele mês de março e explicou que eu não poderia mais frequentar, pois era necessário ter sete anos de idade para ingressar no 1º ano do grupo escolar.

Fiquei desolada, mas não desisti de aprender e, em casa, continuava olhando os cadernos da minha irmã e treinando algumas atividades. Minha mãe, mais uma vez, percebendo a minha curiosidade e vontade de aprender enviou, para a professora, o meu caderno com as atividades realizadas e fez a ela um pedido inusitado. Queria saber se a sua filha poderia voltar a frequentar a escola sem compromisso, apenas como uma forma de treinamento para o ano seguinte.

Fico imaginando que um pedido desses, hoje em dia, seria inaceitável, mas talvez não fosse naquela época, uma vez que, morávamos na zona rural e aquela era a única escola que existia naquela região. Não havia creches, nem escola de educação infantil. Não sei como a professora Zulce se sentiu em relação ao pedido de minha mãe, mas o fato é que ela me aceitou como aluna “ouvinte”.

Hoje fico imaginando que a professora Zulce era uma moça muito corajosa, pois assumiu a responsabilidade de ensinar e se responsabilizar por mais uma criança em sua sala, visto que não havia nenhum respaldo legal para me manter ali. Se algo acontecesse comigo, como ela se explicaria às autoridades? Mas, isso não é tudo, a professora Zulce foi mais longe, à medida que o ano foi passando ela percebeu que eu era capaz de acompanhar o conteúdo e tirar as melhores notas da sala, então, ela teve uma atitude ousada e efetuou a minha matrícula alterando a

minha idade de seis para sete anos. Ela fez constar no meu boletim que o ano do meu nascimento era 1963 ao invés de 1964. Penso que a professora Zulce percebeu que a sua atitude em registrar um dado não verdadeiro em minha ficha cadastral dificilmente seria questionada devido à precariedade da parte burocrática existente no sistema que envolvia aquela unidade escolar. Ela era a única pessoa que tinha acesso aos documentos dos alunos e não havia xerox dos documentos nos prontuários dos estudantes. Sendo assim, os dados que haviam sido registrados na ficha, pelas mãos da professora, eram totalmente válidos.

Eu, na verdade, não sabia que a professora havia cometido tal irregularidade e penso que meus pais também não tomaram conhecimento, pois eram pessoas muito simples que mal sabiam ler e escrever. Tenho a impressão que a professora Zulce tomou esta decisão sozinha, por sua conta e risco. Eu tomei conhecimento deste fato, muitos anos mais tarde. A decisão tomada pela professora de alterar a minha data de nascimento no documento cadastral possibilitou que eu me tornasse aluna regular e pudesse ser aprovada para frequentar o 2º ano do grupo escolar.

Como funcionava a minha primeira escola...

A escola funcionava com apenas um funcionário: a professora! Neste caso, a professora Zulce! Ela se responsabilizava por uma sala multisseriada composta por alunos de 1º, 2º e 3º anos. Era muito simples, apenas um casebre com uma lousa, mesa da professora, mesas e cadeiras dos alunos, e ao fundo, um fogão à lenha. Não havia água encanada, nem luz elétrica, nem biblioteca, nem livros, nem cozinha, nem refeitório e nem sequer uma pia para lavar as mãos. Como era possível estudar num lugar assim? Como funcionava?

Acordávamos bem cedo e íamos caminhando para a escola, eu e minha irmã, em algum ponto da estrada encontrávamos outros colegas e seguíamos todos juntos. Não havia ônibus, nem transporte escolar e tampouco nossos pais podiam nos acompanhar, pois logo cedo seguiam para cuidar da lavoura. Levávamos nossa própria refeição que nossas mães preparavam bem cedo, pois não havia possibilidade de ter sido preparada no dia anterior porque não havia geladeiras em nossas casas.

A refeição consistia em arroz, feijão, carne de peixe ou frango e alguma verdura. Tudo era preparado em casa, pois a cidade mais próxima ficava a quilômetros de distância e não havia meios de comprar lanches industrializados ou pães em padarias. Ninguém possuía automóvel para se deslocar com rapidez. Na hora do lanche, sentávamos no chão do lado de fora da escola e comíamos a nossa comida bem fria. Tomávamos a água que era retirada, por que nós mesmos, de um poço.

Lavávamos as mãos em uma pequena bacia de alumínio, destinada para esse fim. Quando terminávamos a refeição, as meninas brincavam de roda, amarelinha e esconde-esconde, já os meninos jogavam futebol com uma bola feita de meias. Éramos muito felizes! Apesar da minha pouca idade consegui acompanhar os conteúdos ensinados pela professora Zulce e fui aprovada em primeiro lugar, com a média mais alta. Fui presenteada pela professora com um lindo estojo de madeira!

Ao término do 1º ano a professora Zulce foi embora e no 2º ano recebemos a professora Sônia. Eu acredito que essas duas professoras exerceram influências antagônicas em relação à minha formação e faço questão de ressaltá-las.

As duas professoras eram muito bondosas com os alunos e tinham um ótimo relacionamento com a comunidade, mas havia uma diferença entre elas. A professora Zulce era muito séria com o seu trabalho e muito exigente com as nossas tarefas, tanto assim, que - num certo dia - quando por engano, deixei de fazer uma das lições de casa ela me deixou de castigo na hora do recreio. Ela foi bastante enfática dizendo que me deixaria sair para o lanche, mas que deveria retornar assim que terminasse, ou seja, naquele dia eu não poderia brincar. Eu fiquei extremamente magoada porque sempre fui muito elogiada por ser bastante responsável e, rigorosamente, fazia todas as lições de casa e, somente naquele dia - por engano - havia deixado de fazer. Achei o castigo injusto!

De fato, acho que a professora havia se equivocado porque outras alunas também se encontravam na mesma situação que a minha e também ficaram de castigo, ou seja, eu não fui a única a não entender que tinha uma outra lição a ser feita. Talvez eu fosse voluntariosa demais, porque demorei a atender ao pedido dela para retornar à sala de aula e ela pediu que alguém fosse me chamar. Chorei tanto e tão alto, durante o castigo, que chamou a atenção da vizinha que foi até à escola

para saber o que estava acontecendo. A professora ficou desconcertada com o meu choro, pude perceber isso pelo seu olhar, mas ela não desistiu do seu propósito e manteve a sua palavra até o fim.

Quando relatei o ocorrido para minha mãe, ela respondeu “Bem feito! Quem mandou não fazer a lição?” No dia seguinte, logo no início da aula, a professora Zulce veio me perguntar o que os meus pais tinham falado sobre o castigo e eu repeti as palavras que tinha ouvido da minha mãe, ela esboçou um sorriso e me deu um forte abraço. Senti que foi um gesto afetuoso e, através dele, compreendi que ela gostava muito de mim e acreditava que fez aquilo pelo meu próprio bem. Também interpretei aquele abraço como um pedido de desculpas. Talvez ela tivesse mesmo se equivocado, podia estar muito cansada. Vida de professora não é fácil!

A professora Sônia, por sua vez, era ainda mais querida pelos alunos do que a professora Zulce porque ela deixava a gente brincar por muito mais tempo. Muitas vezes a gente saía para o lanche e os colegas pediam para que eu fosse até ela e perguntasse se poderíamos brincar até o final do período, normalmente a resposta dela era um sim.

Enquanto brincávamos, ela ficava batendo papo na casa da vizinha e pedia para que fossemos chamá-la, caso avistássemos no alto da estrada, algum automóvel que estivesse chegando, pois havia a possibilidade do diretor, que morava numa cidade distante, aparecer sem avisar para visitar a escola.

E, de fato, isto um dia aconteceu, vimos um Volkswagen apontar na estrada e saí correndo para avisá-la. Ela veio correndo na frente e, esquecendo que eu estava atrás dela, soltou a porteira remendada com arame farpado que, ao me atingir, rasgou a pele do meu braço.

Quando o carro chegou, vimos que não se tratava do diretor, eram dois funcionários responsáveis pela “merenda escolar”. Eles queriam saber se a merenda (leite em pó que eles haviam enviado apenas uma vez) estava sendo preparada pela professora e servida aos alunos. A professora Sônia ficou branca de susto, pois há apenas alguns dias, ela havia distribuído o leite em pó para todas as crianças levarem para casa.

Penso que ela devia considerar impraticável a tarefa de conseguir lenha, para todos os dias, acender o fogão e preparar o leite ou a sopa (uma vez recebemos macarrão) para os alunos. Obviamente achou mais adequado distribuir o alimento

para as famílias prepararem em casa. Mas, também me lembro que ela havia tentado seguir as ordens porque, durante um determinado período, ela trazia em seu carro um enorme caldeirão de sopa preparado em sua própria residência.

De qualquer modo, a dona Sônia, respondeu às perguntas dos funcionários de modo que eles ficaram satisfeitos e foram embora. Passado o susto, mostrei a ela o arranhão no meu braço e ela se desculpou muito.

Quanto ao diretor, se a memória não me falha, somente nos visitou uma vez quando ainda éramos alunos da professora Zulce. Foi uma visita agradável, ele estava muito bem vestido e fez várias perguntas para nós. Lembro-me que havíamos estudado que a vaca era um animal muito importante, pois tudo desse animal era aproveitado. Ele, então, fez a seguinte pergunta “Qual era a única coisa da vaca que não conseguimos aproveitar?” Como ninguém conseguiu acertar a resposta, ele nos contou que a única coisa que não se aproveitava deste animal era o berro. Percebemos que era uma brincadeira e rimos bastante. Eu acho que nos sentimos muito lisonjeados com a visita do diretor.

Desse modo, a lembrança que tenho da professora Sônia é que ela era muito amiga e muito humana, mas não era tão exigente com os conteúdos a serem ensinados e tenho clareza de que não tive, no 2º ano, a mesma qualidade de ensino que tive no 1º ano com a professora Zulce. Lembro-me que terminei o 1º ano com a nota 97 e o 2º ano com a nota 88. Quando a professora Sônia mostrou a minha nota final, fiquei bem chateada e ela justificou dizendo que eu havia brincado demais. Na época, pela pouca idade que tinha, não houve possibilidade para questionamentos, mas lembro-me de não ter sido convencida pela resposta da professora, algo de decepcionante ficou em mim, era como se eu tivesse sido traída, pois havia entendido pelas ações da professora que as nossas recreações excessivas sempre foram permitidas por ela.

De qualquer modo, fui muito feliz nesse ambiente escolar onde estudei por dois anos. Quando terminei o 2º ano minha família decidiu se mudar para uma zona rural em outro município, e então fomos embora. Apesar do fato da escola ser extremamente simples e as professoras não poderem contar com nenhum outro recurso que não fosse lousa, giz, cadernos e um pequeno livro contendo fábulas, e ainda, ensinar três turmas diferentes ao mesmo tempo, ao deixar o 2º ano, já sabia

ler e escrever corretamente e também possuía conhecimentos adequados em matemática.

Ao iniciar os estudos na nova escola, tive um pouco de dificuldade para me adaptar porque não senti nesse novo ambiente, o mesmo carinho e calor humano por parte da professora e dos colegas como havia sentido na escola anterior. Nesta escola cursei o 3º e o 4º anos. Tratava-se também de uma escola rural, mas havia algumas coisas diferentes da escola anterior: as salas não eram multisseriadas e havia até um pequeno refeitório com uma cozinheira, onde às vezes, era servida uma sopa feita em um fogão de lenha. Na maior parte do tempo, a sopa não era servida e levávamos nosso próprio lanche.

Essa escola ficava ainda mais distante da minha casa e, para ter acesso a ela, tínhamos que atravessar córregos e pastos com vacas bravas. De qualquer maneira, os professores eram bons profissionais e terminei o 4º ano com boas notas e bons conhecimentos em leitura, escrita e matemática.

Quando penso na escola da minha época, coloco-me a questionar sobre qual seria o motivo de existir, nos dias atuais, um grande número de alunos que concluem o 5º ano sem saber ler e escrever e com conhecimentos irrisórios em matemática. Ainda que as escolas atuais sejam muito criticadas por estarem desatualizadas, elas são hoje, infinitamente mais bem equipadas. Os alunos recebem material escolar, uniforme, merenda e livros. Além disso, os prédios são fisicamente melhor estruturados com refeitórios, bibliotecas e quadras esportivas. As escolas também contam com materiais pedagógicos como mapas, TV/DVD, jogos, livros paradidáticos etc.

Ao concluir o 4º ano do grupo escolar fui impedida de continuar os meus estudos porque não havia ginásio (Ensino Fundamental II) na zona rural e, além disso, meus pais solicitavam a minha ajuda para cuidar das plantações de café, milho, arroz e hortaliças.

Foi uma época muito triste para mim, não podia mais estar em contato com os cadernos e livros. Em casa, além do trabalho na lavoura e outros afazeres domésticos, não havia muitas outras coisas a fazer. Sentia-me entediada, pois amava a leitura e não tínhamos livros, revistas ou gibis e o único meio de ter acesso a esses materiais era quando conseguia emprestado de algum colega, mas era muito raro. Quando conseguia algum livro emprestado, sentia uma imensa

satisfação e saboreava cada página que lia. Uma outra alternativa era ler o jornal que vinha do armazém, embrulhando alguma mercadoria.

Quando completei treze anos, a luz elétrica chegou ao sítio onde morávamos, foi uma festa, compramos geladeira e uma televisão que preencheu um pouco do vazio deixado pela falta da escola e dos livros aos quais não podia ter acesso.

Aos dezesseis anos, o meu desejo de voltar para a escola se realizou, pois a prefeitura liberou transporte para que os jovens que moravam na zona rural pudessem frequentar a escola no período noturno. Sendo assim, durante o dia, eu e meus irmãos ajudávamos meus pais na lavoura e à noite íamos ao colégio. Foi muito prazerosa aquela sensação de voltar a aprender os conteúdos escolares e também ter acesso aos livros emprestados da biblioteca. Na verdade, não era um curso “muito puxado”, ou seja, era adequado aos jovens que trabalhavam durante o dia, mas eu procurava aproveitar ao máximo cada um dos assuntos que era ensinado, tinha muita vontade de aprender e tentava recuperar o tempo perdido.

Na sala em que eu estudava, havia apenas um garoto da minha idade, os demais estudantes eram todos mais novos. Era bom ter um amigo da minha faixa etária porque podíamos falar das mesmas coisas, mas – infelizmente -, no ano seguinte ele foi embora para outra cidade e eu concluí o Ensino Fundamental II sempre meio deslocada pela diferença de idade que existia entre mim e os demais alunos da sala.

No ensino médio, optei pelo curso profissionalizante de Técnico em Química porque achei mais adequado para a minha idade. Pensava em procurar um trabalho nesta área, mas quando terminei, uma das professoras me convenceu a fazer Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química. Nessa época já estava morando na cidade, trabalhava em lojas e, com muito sacrifício consegui pagar os meus estudos. Quando estava no terceiro ano da faculdade, consegui estágio remunerado de um ano no laboratório de uma indústria de suco de laranja. Quando o estágio terminou, fui contratada e fiquei trabalhando nessa área por mais de oito anos. Apesar de gostar do trabalho que fazia na indústria, sentia muita vontade de lecionar e passei a ministrar aulas de Química no período noturno para alunos do ensino médio. Embora me sentisse bastante empolgada para ensinar, desde aquela época, achava que era uma tarefa muito difícil, pois não sabia como motivar aqueles alunos que não demonstravam interesse em aprender.

A indisciplina em sala de aula sempre me incomodou muito, mas ainda assim, achava que poderia me aperfeiçoar e encontrar caminhos para ajudar a melhorar a qualidade da educação que considerava muito aquém do necessário e decidi investir mais no magistério do que na indústria. Assim sendo, no ano de 1998 prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e consegui me efetivar.

Os aprovados neste concurso foram convocados para ingresso no ano de 2000 e, desde então, venho me dedicando exclusivamente ao magistério. Entre os anos de 2001 e 2002, também lecionei para o ensino médio no ETE de Hortolândia. No ano de 2003 ingressei na Prefeitura Municipal de Campinas e passei a acumular cargo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Em 2010, decidi pedir exoneração do cargo de professora do Estado de São Paulo porque estava bastante desgastada com as políticas educacionais adotadas pelo governo estadual, tanto a que se referia à valorização dos professores, quanto àquela que se referia a investimentos para melhorar a qualidade da educação pública. Após dezesseis anos de dedicação, não me sentia realizada como professora do ensino médio e tampouco estava satisfeita com o salário que recebia.

Durante esse período, observei que grande parte dos alunos chegava ao ensino médio com conhecimentos de leitura, escrita e matemática muito aquém do desejado para aquela etapa de ensino. Este problema interferia no aproveitamento dos conteúdos trabalhados gerando desinteresse e indisciplina. Acredito que algumas ações poderiam ser implantadas para minimizar esses problemas, como por exemplo, aulas de reforço para corrigir a defasagem, assembleias para dialogar com os alunos e outros projetos interdisciplinares. Porém, essas medidas são totalmente inviáveis dentro do contexto estabelecido para o ensino médio, pois a grade curricular contemplava apenas duas aulas semanais em cada turma que tinha mais de trinta alunos cada uma.

Dessa forma, tornava-se impossível realizar qualquer trabalho que exigisse alguma proximidade com os alunos dentro de um período tão curto. Quando pedi exoneração do cargo, estava me sentindo muito frustrada por não ter conseguido, como havia imaginado ao ingressar, que poderia fazer algo para melhorar a qualidade da educação. A exoneração foi para mim a única alternativa, pois não conseguia vislumbrar nenhuma saída naquelas condições. Penso que não estava

enganada, pois já se passaram oito anos desde a minha exoneração e as políticas educacionais permanecem as mesmas nas escolas mantidas pela Secretaria do Estado de São Paulo.

Na Prefeitura Municipal de Campinas, venho trabalhando com alunos do Ensino Fundamental II e com a EJA. Durante a minha atuação na rede municipal também tenho encontrado dificuldades, mas as condições são bem melhores que as do Estado de São Paulo porque as salas não são tão lotadas e o salário é melhor. Além disso, existe a possibilidade de desenvolver projetos para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou projetos que envolvam esportes e cultura.

No ano de 2015, excepcionalmente, trabalhei com crianças do Ensino Fundamental I numa das escolas de período integral mantida pela rede municipal cuja grade curricular contemplava a disciplina de Ciências que deveria ser ministrada por professores especialistas da área de Ciências.

Um pouco da minha experiência com os educandos do Ensino Fundamental I - diálogos necessários

Iniciei o ano letivo com as crianças um tanto temerosa, pois nunca havia lecionado para crianças daquela faixa etária. Porém, aos poucos fui me adaptando e achei bastante gratificante trabalhar com elas, a maioria é muito curiosa e mostra-se bastante predisposta a aprender. Eu lecionei para duas turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano.

No decorrer do ano letivo, alguns alunos do 4º ano A começaram a trazer muitos problemas para as minhas aulas e, constantemente, era necessário interromper os conteúdos para tratar dos conflitos e da indisciplina que se instalavam no ambiente da sala de aula. Essas conversas vinham ocorrendo nas minhas aulas e nas aulas da professora alfabetizadora e muito embora estivéssemos tentando resolver os problemas, posturas inadequadas de alguns alunos ainda persistiam e, por isso, decidimos que eles perderiam o horário de recreação por uma semana como forma de punição pela não observância das regras e combinados.

Na sexta-feira daquela mesma semana em que o “castigo” fora imposto e o horário da recreação coincidiu com a minha aula, os alunos se revoltaram comigo. Eles maltrataram a inspetora que ficou cuidando deles na sala durante o período de recreação, fizeram “batucadas” na mesa do refeitório e um dos alunos disse que iria me cortar em pedaços e dar para os cachorros comerem. Foi um dia muito ruim, um daqueles dias que a gente se arrepende da escolha profissional, mas apesar do desânimo, tinha que pensar em algo para poder enfrentar aquela situação desagradável e improdutiva.

Terminado o horário da refeição, retornamos à sala de aula e as inspetoras se queixaram comigo dos maus tratos que sofreram, então achei necessária a intervenção da coordenadora pedagógica ou da direção da escola, mas elas não puderam se deslocar até a minha sala, pois atendiam a outras demandas e mandaram em seu lugar uma funcionária da secretaria. Não era função da funcionária, resolver aquele tipo de problema, mas ela se esforçou e me ajudou numa conversa bem séria com os alunos. O garoto que havia dito que me mataria e depois jogaria os meus pedaços para os cachorros foi confrontado e, a princípio negou que houvesse dito tal impropério, mas depois admitiu e justificou sua atitude dizendo que estava muito nervoso. Essa conversa amenizou parte daquele problema, mas foi insuficiente para extirpá-lo, pois estávamos todos muito magoados e irritados. Terminei o meu dia e levei para casa esta questão mal resolvida, acreditava que ela ainda deveria ser retomada.

A professora alfabetizadora, ao tomar conhecimento do ocorrido, sugeriu que fizéssemos, eu e ela, uma assembleia com os alunos. Sentamos em círculo e conversamos novamente, estávamos mais calmos e compreensivos. Nós, professoras, explicamos às crianças a importância das boas maneiras em sala de aula e as consequências de descumprir regras e combinados. Os alunos começaram a falar que reconheciam que haviam se comportado de maneira inadequada e se comprometeram a melhorar. O aluno Vinícius me pediu desculpas por ter dito que me mataria e me cortaria em pedaços. Eu respondi que já o havia desculpado e que sabia que ele, por ser um bom menino, não faria uma coisa daquelas comigo, mas ressalttei que tinha ficado muito preocupada com o tamanho da raiva que ele havia sentido de mim e que é importante trabalharmos a nossa

raiva para que ela não se torne assim tão grande. Ele pareceu compreender e eu realmente acreditei que o seu pedido de desculpas foi sincero.

Neste mesmo dia, as crianças pediram que fizéssemos atividades diferenciadas em sala de aula e sugeriram a confecção de algumas maquetes e eu concordei com a proposta delas. Procurei organizar o trabalho com as maquetes da maneira mais democrática possível, orientei que eles mesmos escolhessem os seus parceiros para formar os grupos, mas - mesmo assim -, houve conflitos em todos os grupos e vários alunos pediram para fazer trocas posteriormente. Num primeiro momento tentei convencê-los a permanecerem nos grupos em que estavam, expliquei que era importante superarem as diferenças que estavam vivenciando durante o processo daquela atividade. Meus conselhos surtiram efeito em algumas crianças, mas nem todas foram convencidas a as trocas foram inevitáveis.

Os grupos passaram a se reunir uma vez por semana e fui observando, atentamente, a maneira como o trabalho deles foi se desenvolvendo. Em meio a muito barulho, eles foram construindo as suas maquetes. Havia grupos que planejavam de maneira adequada as suas tarefas, traziam os materiais (caixas, papelão, embalagens etc.) necessários para a sua execução, em contrapartida, outros grupos “se perdiam” por falta de planejamento, acabavam se dispersando e gerando um ambiente de indisciplina que atrapalhava o seu próprio trabalho e o dos outros grupos. Diante da algazarra era inevitável que eu, constantemente, chamasse a atenção deles lembrando as regras que haviam sido combinadas para a confecção do trabalho.

Num determinado dia, fui para casa pensando que não brigaria mais com os alunos rebeldes e deixaria que, ao final do processo, eles mesmos se dessem conta que haviam feito um trabalho ruim. Depois de refletir sobre a solução que queria dar para o problema, percebi que aquela decisão não estava me deixando feliz e decidi que conversaria com eles sobre o que já haviam produzido com as maquetes e se aquele trabalho, de fato, refletia aquilo que eles pretendiam como produto final.

Sendo assim, novamente nos reunimos para conversar sobre as posturas, responsabilidades e objetivos de cada um. Após esses diálogos, percebi mais uma vez, que muitos alunos necessitam o tempo todo de alguém que olhe para eles, que os direcionem e os façam refletir sobre o que fazem e o que desejam. Conflitos, insegurança, agressividade, baixa autoestima, falta de clareza nos objetivos a serem

atingidos e indisciplina são recorrentes em sala de aula e exigem a constante intervenção do professor.

O trabalho com as maquetes terminou e fizemos uma apresentação na Feira de Ciências que promovemos na escola. De modo geral, foi um trabalho muito bonito que trouxe aprendizagens significativa para as crianças. Na verdade, um dos grupos não conseguiu concluir o trabalho o que me deixou um tanto angustiada, senti frustração por não ter conseguido estimulá-los o suficiente. Essa é uma realidade que venho enfrentando ao longo da minha carreira docente, ou seja, ainda que me esforce ao máximo para atingir os objetivos propostos, nem sempre consigo executá-los com êxito.

O esforço que precisamos empreender para ensinar os conteúdos são enormes e exige que sejamos firmes e exigentes. Em contrapartida, a exigência e a firmeza desprovida de compreensão, diálogo e afetividade não se traduzem em bons resultados de aprendizagem e convivência.

Neste sentido, retomo as lembranças que guardo das minhas primeiras professoras - das quais me recordo com muito carinho e afeto – e concluo que tenho tentado, durante todo esse tempo de trabalho como educadora, ser exigente como a professora Zulce, e ter um pouco do despreendimento e leveza da professora Sônia. Entretanto, às vezes, acho que a exigência acaba se sobressaindo na minha prática pedagógica.

Em 2016, houve mudanças na política da escola de período integral e decidiu-se que os professores de Ciências não mais fariam parte do quadro docente daquela modalidade de ensino, pois essas aulas seriam ministradas pelo PEB II (professor alfabetizador). Sendo assim, eu precisei mudar de escola e pedi remoção para a Emef. Clotilde Barraquet Von Zuben.

Nesta escola retomei o trabalho docente no Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos, onde permaneço até os dias de hoje.

Fragmentos da minha experiência com a EJA

O meu trabalho como docente na modalidade de ensino EJA iniciou-se no ano 2000, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com algumas turmas

de Ensino Médio. A partir do ano 2003, fui contratada pela Prefeitura Municipal de Campinas onde também assumi algumas turmas de EJA.

O trabalho docente realizado com a EJA é bastante distinto daquele realizado no ensino regular. O perfil da maioria dos estudantes desta modalidade de ensino é diferente, pois trata-se de jovens, adultos e idosos que trazem consigo muitas marcas de suas trajetórias de vida. As turmas são compostas por homens e mulheres, pais e mães de família, avôs e avós e adolescentes egressos do ensino regular. A esmagadora maioria desses estudantes trabalha, cuida de suas famílias e busca retomar os estudos por vários motivos: exigência do próprio empregador; desejo de conquistar promoções no trabalho; exigência para se recolocar no mercado de trabalho; desejo de fazer cursos técnicos ou faculdade; continuação do Ensino Fundamental – no caso dos adolescentes -; desejo de realizar um antigo sonho de aprender a ler e a escrever.

Observa-se que os discentes da EJA, logo no início das aulas, mostram-se tímidos, nervosos e preocupados. Este fato é compreensível porque muitos deles estão retornando aos bancos escolares depois de um longo tempo de abandono escolar.

Para nós professores é muito gratificante acompanhar o desenvolvimento destes educandos, pois são perceptíveis as mudanças que se processam em cada um deles ao longo do tempo que permanecem na escola. Estes educandos vão adquirindo confiança em si mesmos quando percebem que conseguem aprender os novos assuntos que a educação escolar lhes oferece. A autoestima melhora significativamente, muitos relatam que se sentem “sujeitos plenos”, um “ser humano de valor” quando se reconhecem e sentem-se reconhecidos como estudantes matriculados em uma escola.

Relatos desta natureza são importantes para nos mostrar o quanto a nossa sociedade, de fato, atribui maior valor às pessoas que possuem graus mais elevados de escolaridade.

Um dos aspectos importantes das aulas na EJA é o diálogo. Ele se torna muito prazeroso, pois muitas histórias e experiências são trazidas pelos educandos, tornando o ambiente escolar um espaço muito rico na troca de experiências entre docentes e discentes. Gosto de dialogar com eles, muitos deles já viveram na zona rural e, normalmente, durante as aulas os temas rurais acabam se fazendo

presentes e é muito gratificante compartilhar as experiências que temos em comum. Eles contam as histórias das lavouras, de como trabalhavam e como viviam. Este contexto me permite ficar mais próxima deles e reviver experiências muito semelhantes.

Romper com as ideias do senso comum: um desafio

As aulas costumam ser tranquilas, agradáveis e é muito importante respeitar o tempo de aprendizagem de cada um dos educandos. A disciplina de Ciências engloba vários temas que são de fácil compreensão para essas turmas, por exemplo, meio ambiente, solo, agricultura e água.

Alguns assuntos, no entanto, que resvalam em valores ou crenças religiosas exigem mais cautela ao serem introduzidos. Neste sentido, romper com as ideias do senso comum não é uma tarefa fácil em se tratando de sujeitos adultos e experientes. Obviamente, trazem consigo as leituras e interpretações que fizeram do mundo de acordo com o meio social, cultural e religioso em que viveram e vivem. Dessa forma, vários conceitos científicos são difíceis de serem aceitos e assimilados por muitos desses sujeitos, devido à herança cultural que carregam consigo.

Os temas, por exemplo, que tratam da imensidão do Universo, da possibilidade de colonizar novos planetas, da discussão sobre o fenômeno da Inteligência Artificial causam encantamento e incredulidade em vários estudantes. Muito embora as questões que envolvem o fenômeno da Inteligência Artificial lhes tragam incredulidade, é possível notar que conseguem compreender, por meio da análise de suas vidas profissionais, que muitas vagas de emprego foram e poderão vir a ser extintas em consequência desta tecnologia. Tal compreensão suscita, nestes sujeitos, preocupação com o seu futuro profissional. Entretanto, é importante falarmos sobre este tipo de assunto, pois tento lhes mostrar que, ao longo de nossa civilização, muitos postos de trabalho já foram substituídos por diversos tipos de máquinas, porém outros postos de trabalhos foram criados. Esses diálogos são úteis na medida em que se percebem como indivíduos pertencentes a um processo tecnológico e social do qual não poderão se esquivar.

Em outras palavras, eles terão de enfrentar o desenvolvimento tecnológico e uma das ferramentas necessárias, para este enfrentamento, é o investimento na própria qualificação profissional que perpassa pela educação escolar.

Discutir temas como Origem da Vida e Evolução das Espécies é um processo bastante delicado porque a maioria dos estudantes frequenta igrejas – principalmente evangélicas – e, obviamente, possuem formação voltada para o Criacionismo. Deste modo, este assunto deve ser abordado de maneira respeitosa de modo a não ferir suscetibilidades. A minha introdução sobre este tema inicia-se com a pergunta de como eles concebem a formação do Universo e a origem da vida. A resposta, via de regra, contempla a atuação de um Criador, Deus! Obviamente peço que relatem sobre a versão religiosa da criação do mundo. Eles citam as narrativas bíblicas e tratamos o assunto de forma bastante descontraída. Após ouvir os relatos que me trazem, apresento a versão científica dos fatos e explico-lhes a importância da laicidade do Estado. É muito comum ouvir deles: “Ah, sei aquela história que o homem veio do macaco!” Normalmente não tenho problemas em abordar este tema, pois deixo claro que respeito as suas crenças e que estou lhes apresentando a teoria científica sobre o assunto. Eles dizem respeitar o conteúdo da aula e a laicidade do Estado, no entanto, é perceptível que a versão científica não se sobrepõe à versão religiosa.

Tive o caso de uma aluna que ficou muito admirada ao saber que as estrelas cadentes são pedacinhos de rocha que se incendeiam quando atingem a camada atmosférica. Ela compreendeu direitinho o fenômeno e exclamou: “Como é que vou explicar isto para a minha neta? Eu já disse que é uma estrela que cai do céu e ensinei a ela que quando vir uma delas, deve fazer um pedido!” Ela se expressou de modo descontraído, mas foi possível notar um pouco de constrangimento por ter ensinado à neta algo que não era verdadeiro.

Um outro caso chamou a minha atenção. Durante uma aula em que falávamos sobre solo e os vários tipos de rochas e minerais, uma aluna relatou um episódio que ocorrera em sua vida. Ela contou que quando era criança e morava na zona rural - numa casa próxima a um rio – ganhou de seu pai uma pedra grande, linda e verde que garantiu ser uma esmeralda. Num certo dia, brincando perto do rio e desconhecendo o valor o objeto, atirou-o no leito deste rio. Tempos depois houve uma enchente e ela foi sugada para dentro daquele rio, quando estava lá no fundo

apareceu uma criatura parecida com um monstro que a pegou no colo e a devolveu em terra firme. Ela disse que, enquanto era carregada pelo monstro, olhou em seu pescoço e viu que ele usava um colar feito com a mesma pedra verde que ela havia lançado no rio. Hoje, no auge dos seus cinquenta anos – mulher feita, mãe e avó - ela garante que tudo isso aconteceu de verdade!

Numa outra aula sobre seres vivos em que discutíamos células, material genético e reprodução das espécies uma aluna – também adulta, curiosa e dedicada aos estudos – relatou que em sua juventude vivia na zona rural e no quintal de sua residência havia um rego de água que corria a partir de uma nascente local. Quando ela e as irmãs penteavam seus longos cabelos, os fios que se soltavam eram lançados neste rego de água corrente e, eis que depois de algum tempo os fios de cabelo se transformavam em pequeninas cobras. Diante do relato, enfatizei que as células possuem o código genético específico de cada espécie e devido a este fato não seria possível um fio de cabelo humano se transformar em uma cobra, ser vivo de outra espécie. A aluna questionou a minha explicação e outras alunas se juntaram a ela para defender a mesma “teoria”. Diante da minha insistência e objetividade em explicar que tal fenômeno não seria possível, elas buscaram vídeos no Youtube para validar a suposta “teoria”. Passamos bastante tempo discutindo esta questão sem que eu conseguisse dissuadi-las da crença que traziam consigo.

Cheguei a propor a elas que fizéssemos um experimento: colocaríamos fios de cabelo na água e aguardaríamos o resultado. Nada feito! Elas alegaram que os fios de cabelo somente se transformariam em cobras naquele ambiente e naquelas condições em que elas evidenciaram o fenômeno!

Ainda sobre o tema células, material genético e reprodução desenvolvido com uma outra turma aconteceu a seguinte situação: um jovem rapaz relatou que uma criança havia nascido com todas as características de uma cobra e fora morta pelos médicos logo após o seu nascimento, pois tratava-se de um monstro. Ele contou ter tomado conhecimento desta história através de um vídeo exibido pelo canal Youtube.

Expliquei que existem algumas modificações genéticas que podem acontecer durante a gestação do bebê, mas que esta criança não seria considerada um monstro e, de modo nenhum, seria assassinada logo após o seu nascimento. O aluno insistiu em sua narrativa e citou o motivo que daria origem ao nascimento de

crianças com aquelas características. Na opinião dele, esta criança seria fruto da cópula entre um ser humano e um animal de outra espécie.

Tentei convencê-lo de que a cópula entre um ser humano e um ser de outro espécie não resultaria em uma gravidez e, tampouco, na geração de um descendente porque o próprio código genético de cada espécie não permite que isto aconteça, pois este é um mecanismo que visa garantir a perpetuação das espécies.

Usei vários argumentos para fazê-lo compreender que tal fenômeno não seria possível sem, no entanto, conseguir convencê-lo. Ele relatou, inclusive, que na região de onde ele viera era comum os garotos copularem com os animais.

Neste sentido, aprendi que muitas vezes não é possível modificar crenças e valores arraigados culturalmente. Esta constatação, a princípio, me deixava angustiada, mas depois compreendi que nem tudo que a Ciência tem para ensinar será aceito por todos os educandos naquele momento. É preciso dar tempo para que os novos conceitos sejam assimilados e absorvidos por eles. Este tempo não será o meu tempo ou o tempo que esses discentes permanecerem na EJA II, pois o momento presente pode ser apenas o início de transformações maiores que poderão ocorrer em outros momentos de suas vidas. Afinal, a aprendizagem não tem um fim porque ela se prolonga ao longo de toda a vida.

Muitas outras experiências poderiam ser relatadas, porém as demandas do cotidiano impedem que elas sejam registradas na forma escrita. Entretanto, essas dinâmicas, esses diálogos, essas trocas de experiências que ocorrem durante a prática docente/discente são registrados em nossas memórias e provocam mudanças em nossas percepções, povoam os nossos sentidos e nos transformam como sujeitos que aprendem e que ensinam. Em outras palavras, discentes e docentes transformam e são transformados nesta interação dialógica.

INTRODUÇÃO

A iniciativa para esta pesquisa nasceu a partir de uma preocupação com a Educação de Jovens e Adultos. Minha atuação na EJA iniciou-se há 18 anos como docente lotada na Secretária de Educação do Estado de São Paulo e, a partir do ano de 2003, passei a fazer parte do quadro docente da Prefeitura Municipal de Campinas assumindo outras turmas de EJA. Desse modo, esta inquietação me acompanha desde a época em que comecei a lecionar para os educandos desta modalidade de ensino.

A experiência de conviver com essas turmas me fez perceber as dificuldades que eles enfrentavam para retomar os estudos e, sobretudo, permanecerem na escola. O cansaço, a desmotivação e as altas taxas de evasão são uma realidade constante e persistente neste universo educacional.

O meu trabalho de pesquisa será realizado na EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben, situada no Bairro Florence II, no município de Campinas – SP. Trabalho nesta unidade de ensino desde o ano de 2016.

Ao chegar nesta escola, o contato com os meus novos parceiros de trabalho me fez perceber que eles também partilhavam das minhas angústias e, felizmente, neste mesmo ano a escola recebeu a nova orientadora pedagógica que se mostrou bastante interessada em ouvir e compartilhar das nossas inquietações.

Por meio dos diálogos que mantivemos com os estudantes de EJA, ao longo da nossa trajetória docente, tínhamos conhecimento dos entraves que se colocavam como obstáculos para que os jovens e adultos retornassem e permanecessem na escola.

Ocorre que, muito embora, estivéssemos conscientes dos problemas enfrentados pela comunidade de estudantes que integravam a EJA, sabíamos que pouco de concreto havia sido feito para resolver a situação. No entanto, a partir do momento que nos propusemos a discutir as questões e encontramos, na orientadora pedagógica, um ouvido atento aos nossos desabafos, conseguimos elencar uma relação de problemas que nos incomodavam e prejudicavam os nossos estudantes:

- Muitos estudantes possuem um limite máximo de tempo para estar na escola, ou seja, o horário de aula muitas vezes é inadequado para o estudante trabalhador;

- Muitos estudantes apresentam problemas básicos de leitura e escrita convencionais;
- Um número significativo de adolescentes com idades entre 15 e 17 anos que, adentrando os portões da EJA, exige a necessidade de um olhar mais atento para as suas necessidades;
- Altas taxas de evasão escolar;
- Disparidades significativas em relação ao domínio da leitura, da escrita e da matemática entre os alunos matriculados na mesma turma;
- Problemas de relacionamento entre os educandos adultos e adolescentes;
- Dificuldades em encontrar materiais didáticos que atendessem aos estudantes da EJA;
- Ausência de campanha, por parte das políticas públicas, para incentivar os jovens e os adultos a voltarem para a escola;
- Tempo insuficiente para um planejamento pedagógico que fosse adequado às reais necessidades e realidade dos estudantes, bem como um trabalho que possibilitasse a reflexão necessária sobre as práticas desenvolvidas e resultados obtidos.

Debruçando-nos sobre os problemas apontados, iniciamos uma discussão sobre quais propostas ou estratégias poderiam ser utilizadas para minimizar aquela situação que trazia incômodo e resultados pouco satisfatórios para todos nós. A partir das discussões e trocas de experiências foram traçadas as seguintes estratégias:

- Aplicar uma avaliação diagnóstica versando questões de português e matemática para alocar os estudantes por agrupamento de saberes;
- Flexibilização da grade curricular com a redução da carga horária dos estudantes na escola em 1h/aula no intuito promover a inclusão dos estudantes e diminuir a evasão escolar. O tempo não cumprido na escola é compensado com atividade extraclasse;
- Promover a inclusão do estudante através do planejamento de atividades que agregue significado e função social do conteúdo aprendido;
- Planejar os conteúdos escolares numa perspectiva de inserção com a vida, a cultura e dos saberes do educando de modo que ele se sinta inserido no contexto escolar e não abandone a escola;

- Privilegiar a construção da autonomia dos estudantes bem como a sua conscientização sobre a necessidade de buscar conhecimento;
- Sistematizar os conteúdos privilegiando os saberes individuais e coletivos dos estudantes, possibilitando um planejamento pedagógico voltado para uma organização que privilegie o agrupamento por saberes;
- Planejar a organização do trabalho pedagógico visando a múltipla docência no qual os docentes poderão compartilhar os conteúdos visando o conceito da interdisciplinaridade;
- Promover atividades extracurriculares: teatro, cinema, futebol, palestras, oficinas, exposições.

Entende-se que é indiscutível a relevância da educação para todos os cidadãos, que a instrução é uma ferramenta essencial para a capacitação e acesso ao mundo do trabalho e, sobretudo, que a educação se constitui como um caminho para a formação da consciência crítica e cidadã. Isso posto, a equipe pedagógica da EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben se propôs a iniciar um trabalho diferenciado com os sujeitos atendidos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A pretensão desta pesquisa é associar as intervenções planejadas e executadas pela equipe pedagógica da EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben com as práticas da educação sociocomunitária.

Antônio (2012) argumenta que:

[...] as pesquisas em educação Sociocomunitária revelam-se também experiências educativas, para que pesquisa e para quem é pesquisado, que reciprocamente se educam. Experiências de diálogo, de descoberta e constituição do conhecimento em que os sujeitos aprendem e ensinam, uns com os outros e uns aos outros. Assim, a ciência é necessária, mas não é suficiente: a pesquisa entretece como encontros humanos, que precisam de arte e poesia em sua criação e recriação de sentido (ANTÔNIO, 2012, p. 55)

Desse modo, o meu trabalho de pesquisa consiste em observar como essas intervenções vão se desenvolvendo e se concretizando no espaço escolar. As intervenções praticadas pela equipe pedagógica que se traduzem:

- a) na forma de um olhar amoroso e mais atencioso ao educando;
- b) numa proposta de atividades que promovam a autonomia e a emancipação do educando;

- c) práticas educativas que valorizem as características individuais do ser humano;
- d) valorização dos saberes trazidos pelos educandos;
- e) planejamento de projetos que envolvam a discussão do contexto econômico, cultural e social do educando numa perspectiva crítica;
- f) relações dialógicas que favorecem o respeito às diferenças e o espírito de coletividade.

A metodologia de pesquisa usada para a elaboração deste trabalho é a de cunho qualitativo que, apoiada na fenomenologia, dispensa resultados numéricos, é descritiva, analítica e bibliográfica. A pesquisa se constitui como um estudo de caso que será descrito no campo da observação. Esta observação será realizada na EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben.

Desse modo, o objetivo desta pesquisa é observar as intervenções realizadas pela equipe pedagógica da EMEF Profa. Clotilde Barraquet e analisar se possuem semelhanças com àquelas praticadas na educação sociocomunitária.

Como suporte teórico para a minha pesquisa, utilizarei os seguintes autores: Paulo Freire, Sandra Leite, Luis Antonio Groppo, Sueli P. Caro, Paulo Ghiraldelli Jr., Anísio Teixeira, Moacir Gadotti, Maria Glória Gohn, Laurentino Gomes, Paulo de Tarso Gomes, Maria Lúcia A. Aranha, Mario S. Cortella.

O trabalho é formado por quatro capítulos. O **primeiro capítulo** traz uma descrição sobre a história da educação brasileira no sentido de contextualizar a Educação de Jovens e Adultos neste processo histórico. A educação no Brasil, de acordo com a determinação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, é responsabilidade do Governo Federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios que devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. A LDB 9.394/96, em seu Art. 2º, preconiza que:

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

Durante todo o período histórico da nossa educação, tivemos a elaboração de três versões da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). A versão 4.024/1961

que foi reformada pelas leis 5.540/1968, a versão 5.692/1971 e, por último, a versão atual 9.394/1996.

O processo de escolarização básica, do ponto de vista legal, iniciou-se no Brasil, muito timidamente, por volta do século XIX, por meio da Constituição de 1824, outorgada por Dom Pedro I. Porém, o seu processo de democratização ocorreu somente no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Dessa forma, nas últimas quatro décadas muitos esforços foram empreendidos no intuito de expandir a escolarização para atender a demanda requerida pela população brasileira.

No entanto, ao longo de nossa história constatamos que a grande maioria da população não tem sido plenamente atendida no seu direito à educação escolar ou, então, vem enfrentando muitas dificuldades em seu percurso de escolarização. Esta constatação se confirma a partir dos altos índices de exclusão, evasão e repetência. Neste sentido, várias hipóteses são apontadas para justificar estes índices. Para Aranha (1989), as explicações dadas são de caráter ideológico e servem para camuflar os verdadeiros motivos que estão por trás de tais fenômenos, de modo que a interpretação equivocada dos fatos impossibilita a real percepção e solução dos problemas apontados. A ideologia é uma característica típica das sociedades divididas em classes e, neste contexto, a classe dominada não tem consciência da própria classe a que pertence porque não percebe que existe esta divisão e assume os valores da classe dominante. Esta é uma visão distorcida dos fatos e pode ser verificada quando se utiliza categorias ideológicas como naturalização, inversão e abstração para explicar os motivos do fracasso escolar que vem ocorrendo ao longo do tempo. A naturalização ocorre quando se justifica que os fatos não são decorrentes dos resultados de ações humanas, mas de fenômenos que ocorrem naturalmente. Aranha (1989, p. 8) cita alguns exemplos: “para que a sociedade funcione é preciso que uns saibam e outros executem” ou que “uns mandem e outros obedeçam”; “desde que o mundo é mundo, existem pobres e ricos; os ricos são ricos porque são mais capazes”. A inversão também é uma forma ideológica de explicar o fenômeno na medida em que coloca a causa como sendo o efeito, quando na verdade é o oposto disso. Aranha (1989) exemplifica:

A exclusão, evasão ou repetência são explicadas por incompetência, ignorância ou falta de talento dos marginalizados da educação. Na verdade, trata-se de uma inversão porque muitos não têm sucesso na escola não por serem ignorantes ou incompetentes, mas porque tornam-se ignorantes e incompetentes graças à divisão social que distribui de forma desigual os

bens de que a sociedade dispõe, inclusive a educação (ARANHA, 1989, p. 8).

Essas questões também costumam ser tratadas de forma abstrata quando, por exemplo, dizemos que a educação é um direito de todos, mas desconsideramos que as condições sociais de determinados grupos impossibilitam este acesso. Sendo assim, é importante ressaltar que o fato de, teoricamente, existirem tais leis elas não representam a garantia de que todos serão atendidos, pois se ignora a real situação histórica pela qual a educação está a serviço de uma determinada classe social.

Partindo deste pressuposto, Aranha (1989) nos leva à reflexão de que o fenômeno educacional não deve ser examinado como se fosse um elemento neutro ou apolítico, uma vez que o acesso e, especialmente, a permanência na escola guarda relações intrínsecas com as condições econômicas e sociais das famílias para manterem os seus filhos na escola

[...] pois estas questões estão intrinsecamente ligadas aos problemas econômicos, políticos e sociais. A escola não é uma ilha, mas faz parte do mundo e, nesse sentido, reflete as disparidades e as lutas sociais. Ignorar este fato é permitir que a escola permaneça a serviço do *status quo*, deixando de ser um possível instrumento de transformação. (ARANHA, 1989, p. 8-9)

É fato que a educação deve ser um direito de todos, entretanto, a lei, em si - desvinculada de outras iniciativas que tenham como objetivo diminuir a exclusão, evasão ou repetência – não terá força suficiente para manter a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto na escola. Não raramente os educandos abandonam a escola porque necessitam trabalhar para prover a própria subsistência, ajudar a família ou por decorrência de inúmeros outros motivos. Este é um dos fatores que contribui para a baixa escolaridade e o alto índice de analfabetismo que, ainda, persiste em meio à nossa sociedade. Sendo assim, quando se fala em educação é necessário abordar o princípio da dignidade humana que é a base onde se assenta os outros princípios que norteiam o direito à educação. O ser humano é um sujeito de direitos e deveres e, por isso, merece viver em comunidade e ter direito a uma vida digna. No decorrer do tempo, e com os dados obtidos a partir de estudos sobre os fenômenos educacionais brasileiros, muitos desses problemas sociais foram sendo compreendidos como fatores que levavam à repetência, à exclusão e à evasão escolar. Numa tentativa de buscar soluções, medidas públicas foram tomadas na tentativa de minimizar as causas

desses problemas. Para chegarmos a este consenso vivenciamos, infelizmente, alguns séculos de fracasso escolar. Desse modo, para compreendermos este processo é necessário um breve histórico da educação brasileira.

O segundo capítulo faz uma descrição sobre as práticas socioeducativas: educação formal e não formal. Discute-se a educação popular e educação sociocomunitária. Pretende-se, a partir da exploração dessas práticas educativas buscar possibilidades de contribuições da educação sociocomunitária para a Educação de Jovens e Adultos.

A educação sociocomunitária nasceu como uma inspiração de ações promovidas pelos Salesianos a partir de 1854. O contexto de tais ações era a cidade de Turim na Itália durante o período da Revolução Industrial. Houve, nesta época, uma grande migração de trabalhadores rurais para as cidades e o mercado de trabalho industrializado exigia que a mão de obra fosse mais qualificada. Este fenômeno trouxe para as grandes cidades italianas uma significativa marginalização de parte da população. Os salesianos preocuparam-se com os jovens órfãos que viviam na cidade de Turim e promoveram iniciativas para ajudá-los. Os registros apontam que o padre Dom Bosco foi pioneiro, entre os Salesianos, nesta iniciativa de acolher os jovens que viviam em condição de vulnerabilidade social.

Esse contingente de jovens carecia das necessidades mais básicas: não possuía noções mínimas de higiene pessoal, educação escolar, normas de relacionamento e disciplina. Muitos deles morriam vítimas de doenças infecciosas que se agravavam pela desnutrição e subalimentação. A preocupação de Dom Bosco com esses jovens carentes fez com que ele comprasse uma casa para acolhê-los e educá-los.

A prática educativa de Dom Bosco baseava-se na formação do *gentil homem* a partir do tripé razão, religião e *amorevolezza* (carinho, amor educativo).

Neste sentido, a educação sociocomunitária busca – numa perspectiva muito semelhante – oferecer acolhimento humano, educacional e afetivo, ou seja, apresenta uma proposta de trabalho que compreende uma relação mais próxima com as comunidades vulneráveis com intenções de promover mudanças por meio de processos educativos que resultarão numa condição mais autônoma para esses cidadãos.

O terceiro capítulo discute a situação da educação de jovens e adultos no contexto atual, porém buscando nas origens do contexto histórico como esta modalidade de ensino vem se desenhando ao longo do tempo. A Constituição atual possui um texto bastante abrangente no sentido de oferecer a educação como um direito de todos.

Melo (1986 apud ALVES, 2018) afirma que:

Na educação se encontra o poder de transformar toda a realidade de uma pessoa, de um Estado, de um país, pois constitui fonte de libertação, capaz de gerar segurança, reconhecimento, valoração do trabalho humano, respeito aos princípios basilares da vida em sociedade, tais como liberdade, igualdade, solidariedade, enfim sem educação não há saúde, segurança, não há democracia, não há futuro (ALVES, 2018, p. 2)

Dessa forma, por meio do acesso ao conhecimento os cidadãos se tornarão mais críticos para reivindicar os seus direitos. Não há como negar a importância da educação para que os cidadãos brasileiros tenham acesso a um modo de vida mais pleno, mais digno e mais participativo. A educação liberta, mostra novos horizontes, abre portas e aponta novos caminhos. No entanto, a realidade que se desponta na EJA mostra que muitos desafios ainda precisam ser enfrentados para ampliar a oferta e construir um currículo que seja adequado à realidade desses educandos. É preciso criar mecanismos que sejam capazes de receber e manter, na escola, aqueles que dela se encontram excluídos.

O quarto capítulo descreve as observações realizadas na EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben no contexto da Educação de Jovens e Adultos e busca encontrar semelhanças entre a prática educativa realizada pelos docentes com a prática realizada no âmbito da educação sociocomunitária.

O projeto desenvolvido pela escola encontra-se em fase experimental e compreende várias ações:

- a) trazer os jovens e adultos para dentro da escola, pois na região onde se localiza existe um número significativo de jovens e adultos com baixa escolaridade;
- b) criar condições para que os educandos permaneçam na escola e tenham êxito em seus estudos;
- c) flexibilizar o horário de permanência dos educandos na escola;
- d) oferecer refeição adequada e nutritiva para os educandos, pois muitos não têm tempo hábil para se alimentar entre a saída do trabalho e a entrada na escola;
- e) oferecer transporte escolar para àqueles que moram distante da escola;

f) construir um currículo que seja adequado para atender às demandas desses sujeitos que possuem uma vida ativa na sociedade – trabalham, possuem família, pagam impostos, votam etc. – valorizando os saberes, a cultura, as histórias de vida e as singularidades trazidas por esses educandos.

Essas ações foram elencadas pela equipe pedagógica a partir de suas experiências com a modalidade de ensino EJA. Ao longo do capítulo, serão detalhadas as práticas realizadas pelos docentes e os desdobramentos da aplicação de tais ações.

Na **Conclusão**, faz-se uma análise das intervenções praticadas pelos docentes da EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben no sentido de compará-las com as intervenções praticadas na educação sociocomunitária e verificar se existem semelhanças entre ambas.

1 EDUCAÇÃO: A BUSCA POR UM DIREITO

Existe, nos dias atuais, uma visão quase geral e universal de que a educação é o meio pelo qual se torna possível o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, mais autônoma e mais justa. Manacorda (1979) relata que:

Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna: de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo, os iluministas, os novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal. (MANACORDA, 1979, p. 236)

Entretanto, é importante ressaltar que nem sempre foi e, ainda, não é com o mesmo consenso e seriedade que este ideal vem sendo buscado e compreendido ao longo do tempo. O diálogo abaixo, transcrito, do romance *Ana Karenina* nos dá esta pista:

E Tolstoi, que exatamente nesses anos organizava a sua escola de Iasnaia Poliana, uma dúzia de anos mais tarde imaginará, em *Ana Karenina*, uma discussão semelhante entre Levin e Svijazkij. Este, um conservador iluminado mas cético, sustenta a necessidade de um pouco de instrução para que a agricultura evolua; mas o humanitário e progressista Levin não estava convencido disso:

- Então, entre nós é preciso instruir o nosso povo, e pronto...
- Mas como instruir o povo?
- Para instruir o povo são necessárias três coisas: escolas, escolas e escolas.
- Mas vós mesmos dissestes que o povo está em grau ínfimo de desenvolvimento material. Como podem ser aqui de ajuda as escolas?
- ... as escolas criarão neles outras necessidades.
- Isto, porém, nunca consegui entendê-lo...Vós dizeis: as escolas e a instrução criarão nele outras necessidades. Tanto pior, porque não estará em condições de satisfazê-las. E de que maneira o conhecimento da adição, da subtração e do catecismo o ajudarão a melhorar a própria condição material, eu não consigo entendê-lo. De que modo as escolas poderiam ajudar o povo contra esse mal da pobreza e da ignorância, é ainda menos compreensível... O que é preciso é remediar o fato pelo qual ele é pobre. (MANACORDA, 1979, p. 304)

O diálogo denota um paradoxo, pois enquanto Svijazkij acredita que a instrução do povo é necessária para que os meios de produção evoluam, Levin não consegue compreender como esta instrução poderia trazer benefícios para este povo. Svijazkij sustenta que as escolas trarão às pessoas novas necessidades e Levin acredita que a criação de outras necessidades viria a agravar ainda mais a situação daqueles que não teriam condições de satisfazê-las, ou seja, ele questiona como esta instrução poderia resolver o problema da pobreza e da ignorância.

Neste ponto vale a pena discorrer sobre o significado do termo educação: O que é educação? A que e a quem serve a educação? Para Teixeira (1978), “a educação se caracteriza por uma série de fenômenos decorrentes do aparecimento da inteligência no universo”. A palavra educação é proveniente do latim *educare*, termo composto pela união do prefixo *ex* (fora) e *ducere* (conduzir ou levar). O termo inteligência vem do latim *intelligentia*, que, por sua vez, deriva de *inteligere* que é composta por dois outros termos *intus* (entre) e *legere* (escolher). Sendo assim, a origem do conceito inteligência faz referência a quem sabe escolher. Em outras palavras, a origem etimológica do conceito de inteligência remete a quem sabe escolher, ou seja, refere-se à possibilidade de que, as melhores opções, podem ser selecionadas na hora de solucionar uma questão. Neste sentido, podemos inferir - a partir dos significados das palavras “educação” e “inteligência” que a Educação é um fenômeno que ocorre de dentro para fora (contato da pessoa com o mundo, conquista da autonomia) proporcionando àquele que se educa a possibilidade de escolher ou fazer a melhor escolha.

Partindo deste pressuposto é válido afirmar que a educação é uma ferramenta que promove as pessoas, colocando-as em movimento de busca e descobertas; num processo de avaliação e de escolha de seu próprio destino.

Dessa forma, observa-se que ao longo do tempo a educação foi defendida por aqueles que viam nela um caminho de redenção para a humanidade e, por causa disso, lutavam para que fosse um direito de todos. Em contrapartida, foi preterida por outros que não a enxergavam como uma necessidade para todos e, muitas vezes, a defendiam como direito a ser concedido a uma pequena elite. A proposta deste trabalho parte do princípio que a educação deve ser um direito de todos. Dessa forma, é compreensível que seja apontado neste trabalho, a defesa da escola pública. Sendo assim, a concretização e o sucesso da educação de uma nação – a curto, médio e longo prazo - têm relação direta com a disposição do país em aplicar recursos financeiros e humanos neste segmento. De acordo com Teixeira (1977):

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho

comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de percermos ao peso do nosso próprio progresso (TEIXEIRA, 1977, p. 33)

De fato, ao longo do tempo, a educação brasileira foi objeto de estudo de vários autores brasileiros que, ao se debruçarem na escrita das referidas Constituições, constataram um quadro de abandono e desleixo por parte do poder público e da sociedade. De qualquer modo, todas as Constituições brasileiras, independentemente, do maior ou menor grau de comprometimento no oferecimento de uma educação para todos, abordaram em seus textos o tema da educação. A Constituição de 1988, por exemplo, possui um texto bastante abrangente no sentido de possibilitar uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Neste sentido, o Estado ao oferecer acesso a uma educação – livre de discriminação de qualquer natureza, cor, raça, idade, condições financeiras ou religiosa – está proporcionando, por meio deste caminho, uma vida digna e reduzindo as desigualdades sociais que são responsáveis por tantos males que atormentam o povo brasileiro.

Ainda assim, é importante destacar que existem problemas graves que persistem no âmbito educacional em nosso país. Muito embora, a maioria das crianças estejam frequentando a escola, temos fracassado no que diz respeito a qualidade do ensino, situações de repetência e exclusão escolar também se colocam como desafios a serem enfrentados. Além disso, temos altas taxas de analfabetismo e baixa escolaridade entre jovens e adultos que não são condizentes com um país em pleno século XXI e num contexto de mundo globalizado.

1.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1.1 A COLONIZAÇÃO E O ENSINO JESUÍTICO

De acordo com Ghiraldelli (2015), o povo brasileiro viveu sob o regime colonial português entre 1500 e 1822. Compreende-se por este período, aquele iniciado com a chegada das caravelas de Pedro Álvares Cabral em terras brasileiras, até o momento em que ocorreu a declaração da independência política por D. Pedro

I. Posteriormente a esta data, iniciou-se a fase do Brasil Imperial cujo término ocorreu em 1889, com a proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca. A educação escolar – no período colonial - pode ser dividida, segundo Ghiraldelli (2015), em três fases: aquela que foi realizada, predominantemente, pelos jesuítas; aquela que resultou das reformas do Marquês de Pombal, empreendida, após a expulsão dos jesuítas do Brasil e Portugal ocorrida em 1759; e aquela colocada em prática a partir da chegada da Corte Portuguesa no Brasil.

Para viabilizar o processo de colonização das terras brasileiras, D. João III criou, em 1534, o sistema de capitanias hereditárias. De acordo com este sistema, o território brasileiro foi dividido em grandes faixas que eram entregues aos nobres, com ascendência à Coroa Portuguesa que, por sua vez, ficavam incumbidos de colonizar, proteger e administrar as terras que se encontravam sob sua responsabilidade e, em contrapartida, tinham o direito de explorar os recursos naturais: madeira, animais e minérios. Como o próprio nome sugere, as capitanias hereditárias eram transmitidas de pai para filho.

Este modelo de administração não se mostrou satisfatório e se encerrou quando, em 1549, D. João III criou o Governo Geral. Historicamente, compreende-se que a partir deste momento, tivemos o início de um movimento educacional no Brasil. Esta afirmação se revela verdadeira pelo fato do primeiro governador-geral Tomé de Souza ter chegado ao Brasil acompanhado por diversos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega. O trabalho do Padre Manoel de Nóbrega teve um caráter pioneiro na instrução e catequização dos povos indígenas. Os jesuítas faziam parte da Companhia de Jesus – ordem religiosa – fundada com o objetivo de combater o movimento da Reforma Protestante. Após poucos dias de sua chegada, os missionários já iniciaram os seus trabalhos, colocando em prática, uma escola de ler e escrever na cidade de Salvador.

De acordo com Ghiraldelli (2015), o Padre Manoel de Nóbrega implantou, no Brasil, um plano de ensino adaptado aos objetivos daquela que ele acreditava ser a sua missão, de tal modo que, constava deste plano – numa perspectiva de ensino básico – o estudo de português, o estudo da doutrina cristã e a escola de ler e escrever.

De acordo com Moacyr (1936 apud LEITE, 2013, p. 52):

Falar das primeiras escolas do Brasil é evocar a epopeia dos jesuítas no século 16 [...] A frota de Thomé de Souza em que vinha Manoel de Nóbrega e seus companheiros, tinha chegado à Bahia no dia 29 de março de 1549. Fundou-se logo a seguir a cidade de Salvador. E antes de 15 dias funcionava uma escola de ler e escrever. Iniciam os padres a sua política de instrução. [...] O círculo não tardou a alargar-se. Em agosto já se faziam convites explícitos aos índios e dos arredores para aprenderem a ler. E eles correspondiam de tal forma, que o povo se entusiasmou e Nóbrega, mesmo sem auxílio especial da metrópole, ordenou que se construíssem casas 'para se recolherem e ensinarem os moços dos gentios e também dos cristãos', e os moradores ajudaram com o que podiam. O governador Thomé de Souza doou a estas escolas uma sesmaria que ficou conhecida precisamente com o nome de 'água dos meninos.

Ainda, segundo Leite (2013), ao elaborar o seu plano educacional, o jesuíta Manoel de Nóbrega tinha como plano inicial a catequização e instrução dos indígenas e, além desses, a inclusão dos filhos dos colonos. “Foi organizada a educação para as diversas classes: mamelucos, órfãos, filhos de caciques e filhos de colonos brancos. Começando com aprendizagem do português, incluía o ensino da doutrina cristã e a escola de ler e escrever”. (LEITE, 2013, p. 52) Terminado este ciclo o aluno teria, caso desejasse, acesso ao estudo da música instrumental e do canto orfeônico. Após o cumprimento dessas etapas o aluno poderia concluir os estudos com a aprendizagem profissional no ramo da agricultura ou avançar mais no estudo da gramática e, em seguida, completar sua formação na Europa.

Deste modo, a partir da implantação desta escola de ler e escrever, outras escolas elementares, secundárias, seminários e missões foram espalhados pelo Brasil.

[...] Uma vez por aqui, os jesuítas começaram a pensar em formar outros padres, a partir da população local. Desenvolveram as escolas de ordenação e, graças a elas, alguma instrução chegou até os filhos dos colonos brancos e aos mestiços. (GHIRALDELLI, 2015, p. 28)

Segundo, Aranha (1989), o modelo de educação praticado pelos padres jesuítas tinha objetivos diferentes a serem alcançados em relação ao público que atendia, ou seja, para os índios destinava-se à catequização – conversão ao cristianismo e treinamento para o trabalho - enquanto que para os colonos, a finalidade era a instrução.

Embora de início as primeiras escolas reunissem os filhos dos índios e dos colonos, a tendência da educação jesuítica é a separação entre os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho, na medida do possível. Com os filhos dos colonos, porém, a ação tente a ser mais efetiva, exercendo-se além da escola elementar de ler e escrever. (ARANHA, 1989, p. 121)

De acordo com Ribeiro (1995 apud LEITE, 2013, p. 52-53), havia diferença entre a educação que era ofertada aos indígenas e à elite:

Os instruídos eram os descendentes dos colonizadores e os indígenas eram apenas catequizados. A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso católico, mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Diante do apoio Real oferecido, a Companhia de Jesus tornou-se a ordem dominante no campo educacional. Os seus colégios eram procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa, mas reconheciam esta via como única para o preparo intelectual. (LEITE, 2013, p. 52 -53)

De maneira geral, a educação, na concepção jesuítica, tinha como objetivo a “formação do homem educado, do homem perfeito conforme a sociedade aristocrática da época, o *gentil-homem*, o homem culto e polido” (ARANHA, 1989, p. 109). Para atingir os objetivos educacionais estabelecidos pela missão, foram implantados pelos jesuítas no século XVI, três cursos – letras humanas, filosofia e ciência e teologia e ciências sagradas – que se destinavam à formação do humanista, do filósofo e do teólogo.

Os ensinamentos praticados pelos jesuítas baseavam-se no pensamento aristotélico-tomista e - ao negar as concepções Renascentistas da época - recusaram-se, durante todo o século XVII a incorporar e divulgar as descobertas de cientistas, como Galileu, Kepler e Newton, bem como, a filosofia de Descartes. Foram 210 anos de ação maciça na catequização dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual.

Aranha (1989) descreve um dos legados da educação jesuítica:

A influência mais marcante da educação jesuítica é, sem dúvida, a que exerceu na formação da burguesia e das classes dirigentes. A estrutura do ensino, predominantemente “clássica”, valoriza a literatura e a retórica e despreza o estudo das ciências e da atividade manual. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exige nenhuma especialização profissional e cujo trabalho manual se acha a cargo de escravos, permite a formação desse tipo de elite intelectual, cujo saber universal e abstrato se acha mais voltado para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais (ARANHA, 1989, p. 123).

Nesse período de Brasil Colônia, Leite (2013) diz que a propriedade de terras e escravos, bem como a obtenção de graus acadêmicos nas escolas jesuíticas, eram considerados importantes critérios de classificação social. O contexto de produção agrícola, mais especificamente, a atividade açucareira – que foi a base da

economia colonial até meados do século XVII – não exigia nenhum tipo de mão-de-obra especializada ou qualquer outro tipo de instrução e, por isso, não se pensava, não se exigia e não se ofertava uma educação abrangente, ainda que fosse, elementar. Dessa forma, a instrução somente se fazia necessária à pequena nobreza dirigente.

Até aquele momento não havia relação entre educação e formação para o trabalho, considerando as atividades econômicas da época. Tendo uma economia baseada no trabalho escravo, o regime colonial centralizado administrativamente na metrópole não abria espaço para qualquer interesse em implantar uma oferta de educação abrangente, por mais elementar que fosse. Não se percebia qualquer possibilidade de acesso e nem o significado de uma educação para toda a população. (LEITE, 2013, p. 54)

1.1.2 A EDUCAÇÃO A PARTIR DA REFORMA POMBALINA

Em 1759, o então ministro de Estado em Portugal, Marquês de Pombal, determinou a expulsão dos jesuítas. Nessa época havia, em nosso país – sob a supervisão dos padres da Companhia de Jesus - mais de cem estabelecimentos de ensino compreendidos entre colégios, residências, missões, seminários e as escolas de ler e escrever. De acordo com Ghiraldelli (2015), o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e do Brasil porque empreendeu uma série de reformas – que se faziam necessárias, para adequar Portugal e Brasil às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa. No campo cultural, almejava-se em Portugal, a implantação das ideias próximas ao Iluminismo. Segundo Ghiraldelli (2015):

O Iluminismo ou, mais exatamente, a Ilustração, corresponde ao período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas. (GHIRALDELLI, 2015, p. 30)

Considerando que o Iluminismo se caracterizava como um movimento que defendia o uso da razão, da centralidade da Ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico – o que implica recusa a todas as formas de dogmatismo - é compreensível que o modelo de educação praticado pelos jesuítas - cujo principal objetivo era atender aos interesses da fé - não contemplasse os interesses do Marquês de Pombal que planejava organizar a escola nos moldes das concepções

Iluministas. Esta nova concepção de mundo se mostrava mais adequada para atender às demandas do Estado. Sendo assim, de acordo com Aranha (1989), não fazia sentido, numa concepção Iluminista, a manutenção do ensino escolar atrelado à religião:

[...] dentro do contexto histórico do Iluminismo, não tinha mais sentido atrelar a educação à religião, como faziam as escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia. A escola deveria ser *leiga* (não-religiosa) e *livre* (independente de privilégios de classe). (ARANHA, 1989, p. 153)

Desta forma, foi a partir deste contexto que, por meio do Alvará Régio do dia 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimiu as escolas jesuíticas e, ao mesmo tempo, criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica para substituir as disciplinas que, anteriormente, eram oferecidas pelos colégios jesuítas. Sobre as aulas régias, Ghiraldelli (2015) diz:

No Brasil, desapareceu o curso de humanidades, ficando em seu lugar as “aulas régias”. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja: os professores por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a “escola” para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho de ensino. (GHIRALDELLI, 2015, p. 31)

Embora, o modelo de educação praticado pelos jesuítas seja questionado, não há como negar que, de início, foi prejudicial o desmantelamento da estrutura educacional montada pelos padres da Companhia de Jesus. A única oferta de educação sistematizada foi retirada e nada – exceto, uma década mais tarde – foi colocado em seu lugar. Sobre este acontecimento, Aranha (1989) relata: “O Marquês de Pombal só inicia a reconstrução do ensino uma década mais tarde. Isso significa que houve retrocesso em todo o sistema cultural brasileiro.” (ARANHA, 1989, p. 165). Vale ressaltar que a reforma educacional pombalina não foi implementada, no Brasil, no mesmo momento e da mesma forma que foi implantada em Portugal. Aranha (1989) faz uma narrativa sobre este período:

Várias medidas desconexas e fragmentadas são tomadas até que as primeiras providências mais efetivas são levadas a efeito, a partir de 1772. Começa então a implantação *do ensino público oficial*: a coroa se encarrega de organizar a educação, nomeando professores e estabelecendo planos de estudo e inspeção. (ARANHA, 1989, p. 166)

Outro detalhe importante a ser considerado é o fato de que o Brasil não foi contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, cuja finalidade era

acompanhar as novas demandas que se apresentavam como necessárias para o progresso daquele século. A educação, em terras brasileiras, se restringiu às aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa. Sobre este período, Aranha (1989) relata:

O curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, é modificado para o sistema de *aulas régias* de disciplinas isoladas. Porém são inúmeras as dificuldades a serem enfrentadas. Os colégios estão dispersos e não há mais a formação de mestres, não havendo, portanto, uniformidade de ensino. Existem queixas quanto à incompetência dos mestres leigos que, por sua vez, eram muito mal pagos. Além disso, tudo é centralizado no Reino, o que torna a máquina administrativa extremamente morosa e ineficaz. Às vezes até ocorre uma espécie de continuidade do ensino jesuítico, pois alguns mestres, formados pela Companhia, continuam uma ação pedagógica, semelhante à dos jesuítas, se bem que em nível inferior. Aparecem também escolas de carmelitas, beneditinos e franciscanos, tentando preencher o vazio deixado pelos jesuítas. Em Portugal, a Universidade de Coimbra passa, em 1772, por uma transformação, optando pelo ensino de língua moderna (e não latim), das matemáticas e ciências da natureza. (ARANHA, 1989, p. 166-167)

Werebe (1994 apud LEITE, 2013, p. 54-55) fez importantes relatos sobre os fatos ocorridos neste período e, da mesma forma que Aranha, reforça a pouca eficiência da política educacional empreendida pela Reforma Pombalina:

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o sistema educacional que eles haviam implantado desmantelou-se. Todas as suas escolas foram simplesmente fechadas [...] (p. 25). Suprimiu-se, é verdade, um ensino bem estruturado, mas que nem por isso era um modelo de excelência. Ao contrário, caracteriza-se por uma orientação rígida, dogmática, anticientífica, acanhada, voltada quase que exclusivamente para os interesses religiosos e políticos da Companhia (p. 25). Mas, por outro lado, as medidas tomadas pela Metrópole foram improvisadas, incoerentes, sem plano nem diretrizes definidos e por isso não tiveram grande alcance, não podendo lançar as bases para a instituição de um novo sistema escolar, em substituição ao que fora destruído. (LEITE, 2013, p. 54-55)

Apesar do pouco alcance obtido, pela Reforma Pombalina, no sentido de uma educação mais moderna, mais atrelada ao mundo das línguas, das ciências e menos ao dogmatismo religioso, Leite (2013) ressalta que algo de positivo ocorreu a partir do Alvará de 28 de junho de 1759, justificando que através dele foi criado o cargo de diretor geral dos estudos e que esta iniciativa era uma condição para que se pudesse ministrar o ensino público ou particular. Werebe (1994 apud LEITE, 2013, p. 55) comenta sobre essas mudanças e ressalta que elas – embora tímidas – foram responsáveis pelas primeiras iniciativas de implementação de um ensino público na colônia.

Foi então que surgiu o ensino público, financiado pelo Estado, mas num estado ainda incipiente. Influenciado pelas ideias dos enciclopedistas franceses, Pombal pretendia modernizar o ensino, liberando-o da estreiteza e do obscurantismo que lhe imprimiram os jesuítas. Mas suas intenções louváveis não podiam se concretizar, por falta de meios materiais e humanos. As transformações ocorridas no nível secundário não puderam atingir o fundamental. Este ensino permaneceu desligado dos problemas da realidade, calcado nos moldes do *Ratio Studiorum*. No Brasil, não foi possível sequer dispensar o trabalho dos mestres religiosos com formação jesuítica. (LEITE, 2013, p.55)

1.1.3 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL

Em 1808, a família real mudou-se para o Brasil Colônia e, por isso, a cidade do Rio de Janeiro precisou se adaptar para receber um grande número de membros da corte Portuguesa. Outras cidades, como Vila Rica, Salvador e Recife também sofreram alterações para atender às novas demandas administrativas advindas da nobre família. A vinda de D. João VI para o Brasil foi responsável por uma série de mudanças ocorridas aqui na colônia: abertura dos portos, revogação do alvará que proibia a instalação de manufaturas, implantação da imprensa, criação de museu, biblioteca e academia. Gomes (2010) comenta este período:

[...] havia um país transformado pela permanência da corte nos trópicos, já com os pés firmes no turbulento século 19, bem-informado das novidades que redesenhavam o mundo na época e às voltas com dilemas muito semelhantes aos conflitos que agitavam a nascente opinião pública na Europa e nos Estados Unidos. Esse era um Brasil muito pequeno, de apenas alguns milhares de pessoas, que tinha o seu epicentro no Rio de Janeiro. (GOMES, 2010, p. 69)

Essa transformação, no entanto, não resultou em alterações equânimes para toda a população, pois quando retornou para Lisboa, em 1821, D. João VI deixou para trás dois Brasis diferentes. O outro Brasil, muito menos glamoroso, deixado por D. João VI foi aquele que podemos conhecer por meio da narrativa de Gomes (2010):

[...] - pobre, descalço e atrasado – ainda caçava e escravizava índios arredios que atacavam fazendas no interior do país, viajava a pé, em canoas ou no lombo de mulas que atravessavam estradas enlameadas e esburacadas, vivia em choupanas de pau a pique, chão de terra batida e cobertura de palha, alimentava-se da pesca e de uma agricultura rudimentar, não sabia ler e escrever nem tinha acesso a qualquer informação sobre o que se passava alguns quilômetros além de suas comunidades isoladas. (GOMES, 2010, p. 71)

Embora suntuosa, a biblioteca trazida de Portugal por D. João VI, contrastava com a população brasileira que, em sua maioria, era analfabeta. Gomes (2010) relata “Com 60.000 volumes e obras raras, era uma das maiores do mundo. Situada, porém, num país de gente analfabeta, vivia às moscas.” (GOMES, 2010, p. 70)

Ainda sobre a biblioteca, Gomes (2010) descreve a surpresa do viajante francês Jacques Arago: “Grande e bela e enriquecida das melhores obras literárias, científicas e filosóficas das nações civilizadas, ela é perfeitamente deserta e desconhecida pelos brasileiros. Visitei-a duas vezes, e nas duas me encontrei sozinho com o diretor”. (GOMES, 2010, p. 71)

Na realidade, as mudanças ocorridas resultaram em transformações culturais e econômicas que beneficiaram a aristocracia rural que, apesar disso, considerava-se excluída das decisões políticas - privilégio esse - delegado aos ricos comerciantes portugueses. Esse descontentamento gerou tensão entre esses dois segmentos da sociedade que, aliado a alta taxaçoão de impostos e à influência das ideias iluministas contra o absolutismo real criaram um clima que desembocou na independência do Brasil em 1822.

A independência do Brasil, no entanto, não promoveu mudanças na estrutura social que seguiu constituída pelos grandes proprietários rurais, pelo segmento dos homens livres não proprietários e por um número expressivo de escravos.

Às vésperas do Grito do Ipiranga, o Brasil tinha tudo para dar errado. De cada três brasileiros, dois eram escravos, negros forros, mulatos, índios ou mestiços. Era uma população pobre e carente de tudo. O medo de uma rebelião escrava pairava como um pesadelo sobre a minoria branca. Os analfabetos somavam mais de 90% dos habitantes. Os ricos, embora muito ricos, eram poucos e, em sua maioria, ignorantes. (GOMES, 2010, p. 56)

Além disso, o país atravessava uma grave crise econômica, pois a produção de açúcar e a mineração de ouro e diamantes estavam em decadência. Nos séculos anteriores, essas duas atividades econômicas haviam sido responsáveis pela prosperidade da colônia e sua metrópole. Entretanto, de acordo com a descrição de Gomes (2010), podemos observar que o Brasil perdeu a concorrência no mercado internacional do açúcar porque, ainda, apostava num modelo de produção atrasado que utilizava mão de obra escrava e desprovida de desenvolvimento tecnológico.

Muito dependente da mão de obra escrava, a produção açucareira entrara em declínio devido ao crescente combate ao tráfico negreiro pela Inglaterra e à mudança de tecnologia nos mercados competidores. Mais próxima dos

mercados consumidores dos Estados Unidos e Europa, a ilha de Cuba havia adotado engenhos movidos a vapor o que tornara a sua produção mais eficiente e barata em relação à brasileira. (GOMES, 2010, p. 59)

De acordo com Aranha (1989), a partir da decadência da cultura do açúcar, investiu-se na produção do algodão cujo destino era abastecer os teares mecânicos da Revolução Industrial inglesa. Na segunda metade do século, o cultivo do café, também se constituiu como mais uma alternativa para suplantar a crise trazendo, assim, uma recuperação para o comércio.

A partir da obra do Barão de Mauá, ocorreu um pequeno surto de industrialização com a produção de navios a vapor, construção de estrada de ferro e instalação de bancos e telégrafos. Embora tímido, o processo de industrialização foi responsável por uma ampliação da vida urbana, tornando a sociedade mais complexa com o aumento dos quadros da pequena burguesia urbana.

Na década de 1870, o trabalho dos milhares de imigrantes - livre e assalariado - já substituíra significativamente a mão-de-obra dos escravos. Em 1888 ocorreu a abolição dos escravos e em 1889 foi proclamada a República. Nesse período permanece, no Brasil, o modelo econômico agrário exportador dependente.

No tocante à educação escolar, Aranha (1989) ressalta que o século XIX continuou sem nenhuma política sistematizada e planejada no que diz respeito a este assunto. As mudanças ocorridas não foram empreendidas de forma que englobassem uma proposta geral e ampla neste segmento. Diversos cursos foram criados com a finalidade de atender necessidades pontuais. Dentre essas necessidades, destacaram-se aquelas que privilegiavam o ensino superior:

- Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810), anexadas em 1832, formando uma instituição de Engenharia Militar, Naval e Civil. Após junções e desmembramentos, é organizada a Escola Militar (1858) e Escola Politécnica (1874), responsáveis por preparar para a carreira militar e formar engenheiros civis.

- Cursos médico-cirúrgicos (a partir de 1808) na Bahia e no Rio de Janeiro, visando a formação de médicos para a Marinha e para o Exército.

- Diversos cursos avulsos de Economia, Química, Agricultura também na Bahia e no Rio de Janeiro.

- Cursos jurídicos (1827) – dentre todos os cursos da educação superior, esses são os que mais atraem os jovens. Na segunda metade do século, a preferência é dada ao curso de bacharel.

Neste contexto, onde a ênfase educacional foi conferida ao ensino superior, considera-se que a educação teve um caráter elitista já que aqueles que conseguiam alcançar este nível de ensino eram os jovens provenientes das classes abastadas. Dessa forma, no que diz respeito à educação básica não se observa o mesmo empenho que foi dado à educação superior. Sobre este assunto, Aranha (1989) relata:

De qualquer forma, as inovações reforçam o *caráter elitista e aristocrático da educação brasileira*, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos resultante da urbanização” (ARANHA, 1989, p. 191)

Sobre o fato de a educação elementar e secundária ser sido relegada em detrimento da educação superior, Aranha (1989) relata a percepção de Fernando de Azevedo:

[...] a educação teria de arrastar-se através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada qual na sua direção. (ARANHA, 1989, p. 191)

A observação crítica de Fernando de Azevedo refere-se à reforma do ensino que foi contemplada no Ato Adicional à Constituinte de 1834. A partir desta reforma, ocorreu a descentralização do ensino, ou seja, o poder central ficou responsável por promover e regulamentar o ensino superior, enquanto que às províncias incumbiu-se a responsabilidade de assumir a educação elementar e secundária.

Considerando os termos desta reforma, nota-se que há ênfase a uma educação de elite, uma vez que, o ensino superior ficou sob a responsabilidade da coroa – que era quem detinha mais recursos financeiros – e, vale ressaltar que na época, quem chegava ao curso superior eram os nobres ou intermediários. Enquanto isso, a educação elementar – que era do povo – foi confiada precariamente às províncias. Nessa perspectiva, a reforma instituída promoveu o fracionamento da educação que, desprovida de um eixo unitário, resultou numa dualidade prejudicial ao sistema de ensino.

O Brasil, diferentemente de outros países – que já promoviam a educação nacional - perdeu ainda mais a unidade de ação quando submetido a um sistema falho de tributação que tornava a falta de recursos um grande empecilho para que fosse colocado em prática qualquer tipo de iniciativa. Fatores organizacionais também se colocaram como entraves, por exemplo: ausência de currículo, escolha das disciplinas feitas de forma aleatória e a não exigência de conclusão do curso anterior para dar sequência a outro.

De certo modo, o ensino secundário se tornou cada vez mais propedêutico – voltado como uma preparação ao ingresso para a faculdade – visto que eram as exigências do ensino superior que determinavam a escolha das disciplinas a serem cursadas. O ensino secundário era, a princípio, ministrado majoritariamente por professores particulares, em aulas avulsas. Entretanto, com o passar do tempo formaram-se os chamados liceus provinciais, cujas aulas avulsas passaram a ser ministradas num mesmo prédio e, segundo Aranha “são muitas as críticas à baixa qualidade do ensino, com professores improvisados, incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicarem a outras atividades ao mesmo tempo.” (ARANHA, 1989, p. 192).

Ainda seguindo e fortalecendo a linha do ensino propedêutico, em 1837, foi fundado o Colégio D. Pedro II que ficou submetido à jurisdição da coroa e era o único com autorização para realizar os exames que conferiam o grau de bacharel – requisito indispensável – para o acesso aos cursos superiores. No período de 1860 a 1890, foram fundados pelo mundo afora, importantes escolas onde predominava a laicidade no ensino, aqui, ao contrário, predominava a ideologia católica. Em contrapartida, também surgiram algumas iniciativas não-religiosas, como por exemplo, a Sociedade Culto à Ciência de Campinas (SP) e outros colégios leigos no Rio de Janeiro e na Bahia. Esses colégios eram progressistas e renovadores.

O ensino elementar também não conseguiu alavancar, uma vez que, a educação não era vista como prioridade dentro do modelo econômico, predominantemente, agrário que não favorecia a demanda pela educação. Embora a Constituição outorgada de 1824 já fizesse referência a um sistema nacional de educação havia, de fato, pouquíssimas escolas – onde se oferecia - apenas a instrução elementar: ler, escrever e contar.

Leite (2013) também faz referência ao Ato Adicional de 1834 e descreve que, por meio dele, se estabelecia uma descentralização do Governo Central, ou seja, às assembleias provinciais atribuiu-se a competência para legislar sobre o ensino elementar e médio.

Sobre esta iniciativa Werebe (1994 apud LEITE, 2013, p. 61) faz uma crítica:

O ensino elementar, cuja situação já era bastante precária, foi o mais atingido por uma descentralização administrativa mal definida e que não levou em conta as variações e recursos regionais. Justamente essas variações ficaram, mais do que nunca, à mercê das circunstâncias e do jogo político local. Os grandes latifundiários se viram fortalecidos num poder que já possuíam, podendo agir mais livremente segundo seus interesses, nos quais não se inscrevia o ensino popular. (LEITE, 2013, p. 61)

Além disso, as escolas agrícolas que haviam sido criadas também foram fechadas por falta de alunos. O fato é que naquele modelo de sociedade escravocrata, a prática da agricultura era muito atrasada e as condições de vida dos camponeses – que se constituía pelos escravos e pela camada mais pobre da população- eram quase primitivas.

Dessa forma, essas escolas não puderam ser absorvidas por esta camada da população e, assim, esses estabelecimentos de ensino que foram fundados por D. João VI acabaram por transformar-se em escolas agrícolas de nível superior. Leite (2013) relata que neste período o Brasil passava por dificuldades financeiras decorrentes da abertura dos portos que provocaram, por sua vez, um desequilíbrio da balança comercial, sobretudo pela estimulação das necessidades de consumo que se revelaram muito além da capacidade de produção do país. Para mudar este quadro foram adotadas mudanças como, por exemplo, importações foram taxadas e empréstimos no exterior foram contraídos.

Evidentemente, diante de tal cenário toda a população foi afetada, uma vez que, os empréstimos tornaram-se difíceis de serem pagos, tornando a economia brasileira dependente de tais capitais. Isto posto, ficaram indisponíveis, os recursos que poderiam ser alocados para uma reorganização da estrutura escolar. “Diante da situação econômica, a educação escolarizada não era vista como prioridade. Mesmo as ‘escolas de primeiras letras’ eram em número reduzido e limitados os seus objetivos, seu conteúdo e sua metodologia” (LEITE, 2013, p. 61-62).

De acordo com Leite (2013), no ano de 1855, a população no Brasil era de, aproximadamente, 7.829.000 pessoas e, de acordo com os dados apontados por

Leite (2013), menos de 1% da população tinha acesso à educação, considerando que deste total havia 59.270 alunos/discípulos frequentando as 1.506 escolas existentes nas províncias do país. A tabela 1 mostra a situação da instrução pública custeada pelos cofres públicos no ano de 1855.

Tabela 1 – Instrução pública custeada pelos cofres públicos no ano de 1855

Província	Escolas	Discípulos/Alunos
Minas Gerais	232	13.255
Bahia	200	7.681
São Paulo	162	5559
Rio de Janeiro	177	3801
Pernambuco	103	3801
Alagoas	73	3732
Rio Grande do Sul	97	3481
Sergipe	54	2700
Ceará	53	2572
Maranhão	56	2227
Pará	45	1860
Goyaz	31	1393
Paraíba do Norte	37	1345
Santa Catarina	40	1312
Rio Grande do Norte	34	1306
Espírito do Santo	28	956
Paraná	25	755
Piauhy	32	700
Mato Grosso	13	420
Alto Amazonas	14	414
Total	1.506	59.270

Fonte: (LEITE, 2013, p. 63)

Deste modo, Leite (2013) relata que:

A exclusão já ocorria ao início do processo de escolarização. Percebe-se naquele cenário a situação do país como era extremamente frágil economicamente e ao mesmo tempo que buscava se consolidar em um cenário de crise econômica, a educação não era tratada (e nem mesmo percebida) como prioridade. A oferta de uma escola pública e gratuita que atendesse a parte desta população já era tida como possível e até mesmo considerada como suficiente. A educação pública em um cenário de grande instabilidade econômica era só mais um problema a resolver, sendo que o

mais importante para o momento fosse garantir competitividade e contenção da crise econômica. (LEITE, 2013, p. 64)

O fim do tráfico de escravos em 1850 e o advento bem-sucedido da economia cafeeira, tornaram possível um aporte interno de capital que poderia ser usado em favor da educação. Neste sentido, surge o Manifesto Liberal de 1868 que inspirado em ideais do liberalismo e do cientificismo, foi considerado o marco de um significativo movimento que agitou a transição ocorrida entre o Império e a República.

Nesta perspectiva, procurou-se adotar propostas inspiradas nesses ideais e aplicá-las aqui no Brasil. Foi uma fase profícua em propostas de reformas, porém, tais propostas não levavam em conta o atraso e a realidade da educação brasileira. Tratava-se, portanto, de uma simples transposição de modelo bem sucedido em sua origem, mas que se mostrava inviável, quando copiado para outras realidades. Segundo Leite (2013) “[...] elas não partiam da realidade nacional, mas de um modelo importado. Usando a linguagem liberal, tratava-se de ‘libertar o trabalho, a consciência e o voto’. E é naquele período que estão alguns indícios de uma educação para os adultos.” (LEITE, 2013, p. 65)

De acordo com Leite (2013), a proposta de ofertar escolas para os alunos pobres era demasiadamente frágil e, dentro deste contexto, o Ministro do Império, Couto Ferraz, expediu em fevereiro de 1854 o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. De acordo com este regulamento cada paróquia deveria ter pelos menos uma escola de 1º grau para cada um dos sexos. Caso esta medida fosse inviável, outra solução deveria ser encontrada, conforme relata Leite (2013):

Quando, no entanto, em uma paróquia, por pequena que fosse a população, houvesse falta de recursos, não se reunisse número suficiente de alunos que justificasse a criação de escola ou a sua manutenção e havendo no lugar uma escola particular, considerada bem conceituada, poderia o diretor geral, com a anuência do delegado do distrito com a devida aprovação do governo, contratar o professor da escola particular a admissão de alunos pobres, mediante ao pagamento de uma razoável gratificação, Mas não havendo ensino e, conseqüentemente o governo sob proposta do Inspetor ser concedido a este uma gratificação. (LEITE, 2013, p. 65)

Assim sendo, de acordo com esta Reforma, a educação seria custeada pelos cofres públicos, inclusive, as despesas com livros e demais matérias necessários ao ensino. Se os pais, tutores, curadores ou protetores de um determinado menino declarasse indigência, seria fornecido vestuário decente e simples para frequentar a

escola. Além disso, a Reforma também estabelecia multas para os responsáveis de meninos maiores de 7 anos que – não tendo nenhum impedimento físico ou moral – se esquivasse de dar-lhes, pelo menos, o ensino de 1º grau. Para garantir que os responsáveis cumprissem essa obrigação, as autoridades locais mantinham uma lista das famílias com os respectivos nomes e idades dos meninos a que pertenciam cada uma delas.

De acordo com Leite (2013) a educação de adultos passou a desenvolver-se a partir de 1870 com a implantação de escolas noturnas em quase todas as províncias. Entretanto, a criação destas escolas desenvolveu-se de maneira rudimentar e precária, além disso, salvo poucas exceções, este modelo de educação não se mostrava adequado às reais necessidades de ensino requeridas pela população à qual se destinava. Antes disso, a Reforma de 1854 estabelecia que “A matrícula era gratuita, não podendo ser admitidos a matrícula e muito menos frequentar as escolas os meninos que padecessem de moléstias contagiosas, os que não tivessem sido vacinados, os escravos e não poderiam ser admitidos alunos menores de 5 anos e maiores de 15 anos”. (LEITE, 2013, p. 65).

A determinação de que as escolas não poderiam aceitar as matrículas de alunos maiores de 15 anos, demarcava a exclusão do adulto à escola. Entretanto, esta mesma Reforma de 1854 trouxe uma proposta de educação para os adultos, ao estabelecer que, se houvesse dois professores numa mesma escola do 2º grau, estes deveriam – por meio de um revezamento – ensinar as matérias da instrução primária aos adultos duas vezes por semana. No caso de não haver professor de 2º grau disponível para ministrar tais aulas, poderia se utilizar o professor de 1º grau ou algum professor particular. Os professores que atendessem estes alunos receberiam do governo, uma gratificação. Isso posto, verifica-se que – antes de 1870 - não havia uma escola para adultos e que, estes, se tivessem tempo livre poderiam buscar instrução junto aos professores das referidas escolas.

O ministro Paulino de Souza apresentou sua proposta de Reforma em 1869, mas, antes disso, elaborou um relatório onde demonstrava todos os dados relativos ao ensino elementar e secundário no território nacional. De acordo com os dados apresentados as escolas funcionavam sem as acomodações adequadas e em casas arrendadas pelo Governo. O ministro era defensor do ensino obrigatório, mas demonstrava preocupação em exigir que os pais levassem seus filhos às escolas se

elas eram insuficientes ou se apresentavam sem condições de serem frequentadas. Além disso, o ministro alertou que o Brasil ocupava, em termos de instrução, os últimos lugares quando comparado com os países civilizados.

Conforme descreve Leite (2013), o autor da Reforma:

Lembrou ainda na Tribuna da Assembleia Geral Legislativa de 1870 que a Constituição garantiu a todos os cidadãos o ensino primário gratuito, partindo do princípio que em um país civilizado ninguém deveria deixar de saber, no mínimo, ler e escrever. Referindo-se aos deveres do Estado, lembrou que os deveres públicos deveriam impor o ensino primário como uma obrigação a todos os em idade escolar e traçar normas para o ensino secundário nos estabelecimentos oficiais para a admissão e estudos maiores. (LEITE, 2013, p. 66)

No ano seguinte à apresentação da situação medíocre em que se encontrava a educação brasileira e à firme defesa da obrigatoriedade do ensino, o ministro Paulino de Souza retirou-se do poder e o seu projeto foi arquivado.

Neste sentido, vale ressaltar que “Segundo dados de um levantamento realizado no mês de abril de 1870, três quintos da população em idade escolar não obtiveram o mínimo necessário da vida intelectual, não aprenderam a ler, escrever e contar” (LEITE, 2013, p. 66)

De acordo com Leite (2013), a Reforma João Alfredo surgiu em 1871. Suas propostas consistiam em ofertar uma instrução primária que fosse compatível com os recursos disponíveis e que fossem, paulatinamente, sendo melhoradas no sentido de tornar o ensino obrigatório, fundar escolas gratuitas em quantidade suficiente para atender à demanda e a frequência dos meninos de todas as localidades.

Havia também a intenção de criar escolas noturnas para atender os menores que tinham idade – 14 a 18 anos - superior a estabelecida para a frequência das escolas diurnas - 7 a 14 anos - e, sobretudo, aos adultos que, por suas ocupações, encontravam-se impossibilitados de assistir às aulas em outro horário. Além disso, o Ministro João Alfredo demonstrou preocupação com uma instrução que fosse voltada para uma melhor eficiência no trabalho e também com o ensino profissional. Neste sentido, Leite (2013) relata que:

O ministro João Alfredo chamou a atenção para a necessidade de se propagarem, além da instrução primária, conhecimentos convenientes a todas as classes sociais que habilitassem cada indivíduo a exercer melhor a sua profissão. Referia-se não somente aos conhecimentos de alguns ramos do ensino secundário que entravam no plano de estudos das escolas primárias do 2º grau, mas também ao ensino profissional. Os cursos bem

organizados nas capitais das províncias e adaptados às indústrias dominantes deveriam empregar maiores esforços para que cada município fosse aberta uma escola industrial. (LEITE, 2013, p. 67)

Segundo Leite (2013), a Reforma Leôncio de Carvalho, proposta em 1878, preconizava a liberdade de ensino e propôs a instrução obrigatória com o intuito de melhorar o ensino público primário. A obrigatoriedade do ensino primário se estenderia aos indivíduos de ambos os sexos com mais de 7 e menos de 14 anos. Entretanto, esta obrigatoriedade não se aplicava aos meninos que residissem a mais de um quilômetro e meio da escola.

De qualquer modo, havia a orientação para a criação de escolas ambulantes que ficariam responsáveis por levar instrução aos meninos que se encontravam impossibilitados de acesso à educação em virtude da distância, porém, nesta modalidade o ensino seria reduzido ao essencial: ler, escrever e contar.

Os pais que assim o desejassem, poderiam oferecer a educação domiciliar ou em estabelecimentos particulares de ensino, desde que provassem que cumpriram a norma legal. Para isso, ao final de cada ano, os responsáveis pelos educandos, deveriam apresentá-los para a realização de exames a fim de que fosse verificado o seu grau de aprendizado. A criação de cursos destinados ao atendimento dos adultos analfabetos também foram propostos a partir desta Reforma.

Leite (2013), diz que por meio de uma análise histórica do Brasil é possível concluir que a luta empreendida, até este momento, visava a conquista da autonomia, da liberdade e da competitividade no cenário mundial. Os esforços se concentraram em proteger e manter o imenso território contra os ataques de franceses, holandeses e espanhóis. Outros desafios foram: o desejo de civilizar os índios, as primeiras revoluções políticas, o anseio por liberdade e independência do Brasil de modo que se consolidasse como uma nação forte e independente. Em relação ao tema educação Leite (2013), constata que:

[...] do ponto de vista prático, muito pouco foi executado apesar de todo o embasamento legal e jurídico. Ocorreram intenções em se implantar projetos de reformas para a educação, que demonstravam claramente o desejo de uma educação pública, gratuita e obrigatória para aqueles que se encontravam em idade escolar. Relembrando as reformas propostas, pode-se inferir a situação em que se encontrava a educação não era desconhecida e que, no mínimo, foram tentativas em tentar mudar o cenário vigente da época. No entanto, não se obteve resultados através das intenções e, na prática, a maioria das propostas de reforma da educação não avançou além dos discursos e teve como fim o arquivamento. A prioridade daquele momento foi mais de se consolidar a sobrevivência, a

conquista do território e estabilidade financeira do que um projeto efetivo de desenvolvimento educacional. (LEITE, 2013, p. 69)

Ainda de acordo com Leite (2013), o período compreendido entre o Brasil Imperial e a República foi palco de muitos embates: Guerra da Cisplatina (1828), a abdicação de D. Pedro (1831), o fim do domínio holandês (1835), A Guerra dos Farrapos (1843), a Revolução Praieira (1848), a abolição da escravatura (1888), a destruição de Canudos (1897), a imigração no Brasil e suas consequências (1902), a Revolta da Vacina (1904), a Revolta da Chibata (1910), a greve geral no país (1917), a Semana de Arte Moderna (1922).

Todos esses acontecimentos, que se sucederam num intervalo de aproximadamente 103 anos, são marcas históricas da luta de um país em busca de liberdade e independência para tornar-se uma nação. Houve neste período, algumas boas tentativas no sentido de planejar e estruturar a educação que, no entanto, por divergências de ideias não foram bem sucedidas. Na Lei do Ensino Elementar (1827), oriunda do projeto de Januário da Cunha Barbosa, criado em 1826, “estavam as ideias da educação como dever de estado, da distribuição racional por todo território nacional das escolas dos diferentes grupos e da necessária graduação do processo seletivo.” (LEITE, 2013, p. 60). Entretanto, o que ocorreu na prática foi a distribuição racional das escolas por todo o território, porém limitada às escolas de primeiras letras.

Ademais, em função do modelo escravocrata adotado pela sociedade daquela época, esta escola foi absorvida pelos filhos dos “homens livres”.

Foi um período onde aconteceram conflitos que, muitas vezes, acabaram por inviabilizar um projeto de educação. Na transição para o próximo período, não aconteceu uma grande ruptura com a construção histórica do país, baseada no latifúndio, na monocultura e na escravidão. Este, apesar de uma roupagem aparentemente diferente, continuou a dar suporte ao processo de dominação da sociedade brasileira. (LEITE, 2013, p. 72)

1.1.4 A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

A primeira República se inicia em 1889, com a queda da monarquia. Desta forma, um governo representativo, federal presidencial é instaurado a partir da Constituição de 1891. Os Estados ganham autonomia e distorções começam a aparecer em função do crescimento desigual entre eles. Os Estados de Minas

Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro são favorecidos, pois neles prevalecem os interesses dos fazendeiros de café que era o produto mais importante do país. Esta nova fase não causa mudanças nas estruturas de poder, pois os detentores de terras e dos meios de produção continuam se mantendo como classe dominante e, em contrapartida, a maior parte da população vivia na mais extrema pobreza.

Desse modo, a maior parte dos brasileiros vivia excluída dos ganhos, da melhoria de vida e dos progressos dos ganhos econômicos. A educação para o povo não era vista como uma prioridade do Poder Público, mantinha-se como um privilégio para poucos e a taxa de analfabetismo era muito alta.

Sobre este período, Gomes (2013) faz uma descrição:

No ano da proclamação da República, o Brasil tinha cerca de 14 milhões de habitantes [...] De cada cem brasileiros, somente quinze sabiam ler e escrever o próprio nome. Os demais nunca tinham frequentado uma sala de aula. Entre os negros e escravos recém-libertos, o índice de analfabetismo era ainda maior, superior a 99%. Só uma em cada seis crianças com idade entre seis e quinze anos frequentava a escola. Em todo o país havia 7.500 escolas primárias com 300 mil alunos matriculados. Nos estabelecimentos secundários, o número caía de forma dramática: apenas 12 mil estudantes. Oito mil pessoas tinham educação superior. (GOMES, 2013 p. 65)

De acordo com Aranha (1989), após a proclamação da República, a Constituição de 1891 reafirmou o processo de descentralização do ensino ao atribuir à União a responsabilidade pela educação superior e secundária e, aos Estados, a elementar e a profissional. Nessa perspectiva, a educação é mantida sob um viés elitista, tendo em vista que a educação elementar continuaria a receber menor atenção e a educação secundária tinha como objetivo o acesso ao nível superior que era restrito às elites. De acordo com Aranha (1989, p. 242) “As reformas não se implantam, de fato, devido à falta de infraestrutura e de apoio das elites (oligarquia do café), que se recusam a qualquer renovação cultural. Persiste, portanto, o *sistema dual de ensino*.”

Desse modo, a taxa de analfabetismo se perpetuou ao longo do tempo, conforme é demonstrado na tabela 2.

Tabela 2: Analfabetismo na população de 15 anos ou mais - 1872 e 1940

Ano	Total (milhões)	Analfabeta (milhões)	Taxa de analfabetismo (%)
1872	10,1	8,4	83,2
1900	9,7	6,3	65,3
1920	17,6	11,4	65,0
1940	23,4	13,3	56,1

Fonte: (LEITE, 2013, p. 75)

1.1.5 A EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1920

De acordo com Aranha (1989), novos tempos se desenham após a Primeira Grande Guerra com o surgimento de uma nova burguesia que nasce a partir da industrialização e da urbanização. Como consequência dessas mudanças, uma pequena camada dessa burguesia emergente reivindica o acesso à educação nos mesmos moldes das oligarquias, ou seja, uma educação acadêmica e elitista em detrimento de uma educação técnica, considerada inferior.

A classe de operários exige um mínimo de escolarização e inicia-se uma pressão para que seja expandida esta oferta de ensino. Ocorre que a situação educacional é bastante grave, considerando que na década de 20 o índice de analfabetismo era de aproximadamente 80%.

Frente a este panorama, surgem movimentos políticos e culturais que abalam os alicerces da intelectualidade tradicional, por exemplo, a Semana de Arte Moderna de 1922 que reuniu representantes da pintura, escultura, música, arquitetura e literatura, cujo objetivo era buscar a renovação dos valores artísticos nacionais que, até então, eram marcados excessivamente pela concepção europeia, sobretudo a francesa. O professor Jorge Nagle observa, nesse movimento, entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, devido ao surgimento de intelectuais e educadores profissionais que empreendem debates e planos de reforma voltados para a recuperação do atraso brasileiro.

Inspirados neste sentimento de progresso, surgiram vários nomes engajadas na busca de um modelo de escola que pudesse ser capaz de enfrentar e resolver as questões que permeavam a educação brasileira. De acordo com Leite (2013), vários

nomes se destacaram neste movimento: Sampaio Dória – Estado de São Paulo (1920), Lourenço Filho – Ceará (1922), Carneiro Leão – Distrito Federal (1922 – 1926), Fernando de Azevedo – Distrito Federal (1927 – 1930), Anísio Teixeira – Bahia (1924 – 1928), João Luiz Alves – Mato Grosso (1925), Carneiro Leão – Pernambuco (1928)/Minas Gerais (1927 – 1930), Attilio Vivacqua – Espírito Santo (1928).

1.1.6 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1930 A 1964

Na década de 1930 ocorreram dois movimentos revolucionários no Brasil: a Revolução de 1930 e a Revolução Constitucionalista de 1932. Esses dois movimentos influenciaram na terceira Constituição Federal que foi sancionada em 16 de julho de 1934. Os movimentos que precederam esta Constituição inspiravam-se em ideais políticos e ideológicos de viés liberal. Neste sentido, tais ideais tinham como perspectiva “o aprimoramento da justiça e da representação eleitoral através da constitucionalização da ordem política” (LEITE, 2013, p. 122). Um dos direitos conquistados a partir do texto da Constituição de 1934 foi o direito de voto aos brasileiros de qualquer sexo. Desse modo, “a igualdade jurídico-formal passava a fazer presente no campo eleitoral, tornando-se cidadãos tanto os homens quanto as mulheres” (LEITE, 2013, p. 122).

Na perspectiva da educação, Ghirdelli (2015, p. 101), relata que esta Constituição em seu artigo 149 preconizava: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país [...]”, entretanto sua duração foi muito breve, pois foi substituída pela Constituição de 1937. Muito embora não tenha sido capaz de implementar um projeto educacional que representasse um avanço significativo para a educação brasileira, a Constituição de 1934 foi muito importante porque colocou em debate a educação como um direito de todos e dever do Estado em proporcioná-la.

A Constituição de 1937, no entanto, trazia em seu artigo 125 o seguinte texto “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou

subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (GHIRALDELLI, 2015, p. 101).

Ao comparar os textos das duas Constituições, observa-se que o tema “educação” não foi tratado com a mesma ênfase quanto à responsabilidade do Estado em promovê-la. Esta diferente abordagem entre ambas as Constituições acabou se traduzindo como um retrocesso em relação à garantia de oportunizar possibilidades de implementação de uma escola pública e gratuita para todos. Diante deste pressuposto, Leite (2013) relata que “Levando em conta o contexto político do Estado Novo, a Constituição de 1937 não trouxe grandes perspectivas para a educação. As lutas ideológicas em prol da solução dos problemas educacionais não avançaram e foram abandonadas ou esquecidas” (LEITE, 2013, p. 125).

Nesta época o Brasil continuava com o seu processo de industrialização, pois seguia a tendência que se desenhava desde os anos 1930 a qual tinha por objetivo incentivar a participação do Estado em assuntos econômicos como, por exemplo, proteger a indústria nacional. Dessa forma, a crescente industrialização e urbanização do país exigiam mão de obra técnica para atender as novas demandas de trabalho. Em função disso, a partir de 1942 algumas reformas ocorrem em certas áreas do ensino.

Tais reformas foram denominadas Reformas Capanema e deram origem às Leis Orgânicas do Ensino que são elas: Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola. O objetivo dessas reformas era uma tentativa de normatizar o sistema educacional concedendo-lhes estruturas próprias. Neste sentido, para atender à mão de obra que se fazia necessária foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

Sobre esta abordagem educacional Ghiraldelli (2015) faz uma ressalva ao alertar que a iniciativa do governo em criar mecanismos para atender a mão de obra para a indústria acabou por suplantando um desejo da Constituição de 1937 que desejava implantar o ensino profissionalizante como um campo próprio de educação para a população menos favorecida. Dessa forma, as Leis Orgânicas do Ensino

teriam oficializado o chamado dualismo educacional. Ghiraldelli (2015) explica o significado do termo:

E o que era o dualismo educacional? Nas letras da Reforma Capanema, tratava-se de organizar um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizantes para outros setores da população. A Reforma Capanema queria criar “elites condutoras” a partir de um dado setor já privilegiado economicamente, sem levar em conta o processo escolar pelo qual passaria cada indivíduo e que, segundo o credo liberal, poderia elevar os mais pobres a condições melhores. A ideia de elite condutora não é antagônica à ideia da democracia liberal; mas a ideia de elite condutora forjada a partir de uma segregação antecipada, onde determinados setores da sociedade são encaminhados para um determinado tipo de escola e outros setores para outro tipo de escola, pela lei, é incompatível com a ideia de democracia liberal ou quaisquer outras ideias de democracia mais à esquerda. (GHIRALDELLI, 2015, p. 107)

De qualquer modo, a partir da década de 30, houve uma expansão significativa na área da educação. Tal expansão se deve a alguns fatores já mencionados:

- a) movimentos revolucionários;
- b) luta de alguns intelectuais por uma educação como um direito de todos;
- c) avanços das leis constituições em prol de uma educação para todos;
- d) iniciativas e ações governamentais que foram colocadas em prática.

Segundo Aranha (1989):

De 1936 e 1951 as escolas primárias dobram e as secundárias quase quadruplicam, em número, ainda que tal desenvolvimento não seja homogêneo, tendo se concentrado nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos. Também as escolas técnicas se multiplicam e, segundo Lourenço Filho, se em 1933 havia 133 escolas de ensino técnico industrial, em 1945 este número sobe para 1368, e o número de alunos, que era de quase 15 mil em 1933, ultrapassa, então, 65 mil. (ARANHA, 1989, p. 244)

A tabela 3 mostra a evolução das matrículas e conclusões do curso no ensino primário no período de 1933 a 1953

Tabela 3 - Conclusões de curso no ensino primário (cursos de 3 e de 4 séries)

Ano	1933	1940	1950	1953
Matrícula efetiva	1.794.335	2.555.191	3.709.887	4.142.318
Conclusões de curso	124.208	202.603	283.874	316.986

% de conclusão de curso sobre matrícula efetiva	6,90%	7,90%	7,60%	7,60%
--	-------	-------	-------	-------

Fonte: (TEIXEIRA, 1977, p. 24)

De acordo com Aranha (1989), é importante ressaltar que, neste período, houve investimento na formação dos professores do ensino secundário. Os alunos, formados na Faculdade de Filosofia de São Paulo, passam a obter complementação pedagógica no Instituto de Educação, de tal modo que, a partir desta iniciativa o quadro docente se modifica no sentido positivo, pois até então, os docentes se constituíam de profissionais oriundos de outras profissões, autodidatas ou aqueles que possuíam experiências práticas, ou seja, não haviam passado pelo ensino teórico/sistematizado.

Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, inspirados nos ideais da Escola Nova, propagam um novo modelo de educação que deve ser de caráter social, sendo dever do Estado a implantação de escola para todos. Nesta perspectiva, e influenciados por Dewey e Durkheim, combatiam “a educação elitista e acadêmica tradicional, que se achava sob o monopólio da Igreja”. (ARANHA, 1989, p. 245).

Este novo modelo de escola desagradou aos católicos conservadores que consideravam - como verdadeira – somente a escola baseada na formação cristã, ou seja, a laicidade do ensino não agradou a igreja católica. Dessa forma, iniciou-se um clima de conflito entre os liberais e os católicos que deu origem, em 1932, ao documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Segundo Aranha (1989):

O documento considera dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga. Tal ação deve também ser ampla, mediante um programa de âmbito nacional. Diante do caráter social da educação, o *Manifesto* critica o sistema dual (que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres), reivindicando uma escola básica única. (ARANHA, 1989, p. 245)

Nesta perspectiva, Aranha (1989), relata que este foi o período em que, pela primeira vez, se colocava em prática - a nível nacional - uma ação planejada e organizada para enfrentar os desafios educacionais que há muito tempo se faziam presentes em território brasileiro. As ações empreendidas, até então, foram em

caráter estadual, sobretudo aquelas voltadas para o ensino secundário, comercial e à do sistema universitário. Neste novo modelo, Aranha (1989) diz que:

O ensino secundário passa a ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos e outro complementar, de dois anos, visando a preparação para o ingresso no curso superior. Com isso, pretendia-se evitar que o ensino secundário permanecesse meramente propedêutico ao não enfatizar a formação geral do aluno. Todas as escolas são equiparadas ao Colégio Pedro II (até então considerado modelo), e são estabelecidas normas de admissão de professores e formas de inspeção do ensino ministrado. (ARANHA, 1989, p. 246)

Apesar do avanço obtido neste período, observa-se que críticas são feitas em relação ao descaso conferido ao ensino primário e à formação dos professores. Além disso, o ensino profissionalizante também foi alvo de críticas no sentido de que o comercial recebeu mais cuidados do que o industrial e, sobretudo, não havia articulação entre o curso secundário e o comercial. Considera-se também que o ensino desta época era enciclopédico e, nesta perspectiva, tornava-se - ao lado de uma avaliação rígida – um ensino seletivo e elitizante. Os dados das crianças matriculadas nas cinco séries iniciais do ensino fundamental são mostrados na tabela 4 e revelam que a exclusão era avassaladora, pois a porcentagem de crianças que conseguiam concluir o ensino primário era extremamente baixo.

Tabela 4 – Porcentagem de alunos pelas cinco séries.

Anos	Matrícula Geral	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série
1944	100,0	53,4	21,9	14,9	8,3	1,5
1945	100,0	53,9	21,8	14,5	8,3	1,5
1946	100,0	54,9	21,2	14,5	7,9	1,5
1947	100,0	54,7	21,6	14,4	8,2	1,1
1948	100,0	56,6	21,1	14	7,8	0,5
1949	100,0	56,4	21,2	14	8,0	0,4
1950	100,0	56,3	21,1	14,1	8,0	0,5
1951	100,0	56,5	20,8	14,1	8,0	0,5
1952	100,0	56,9	20,6	14	8,1	0,4
1953	100,0	56,9	20,6	14	8,1	0,4
1963	100,0	49,6	20,2	13,8	8,2	1,9

Fonte: (TEIXEIRA, 1977, p. 25)

A tabela 5 mostra que houve evolução do número de matrículas entre os anos de 1944 a 1963 nas séries iniciais do ensino fundamental, entretanto, a exclusão se perpetuou ao longo de todo período.

Tabela 5 – Aprovações pelas séries

Anos	Matrícula Geral	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série
1944	1.477.192	610.767	379.291	282.439	174.543	30.152
1945	1.503.118	628.333	393.528	275.837	175.846	29.574
1946	1.604.481	684.395	487.857	299.751	180.662	31.816
1947	1.691.231	730.157	434.969	309.212	193.889	23.044
1948	1.824.034	790.580	471.722	339.783	209.328	12.621
1949	1.903.650	852.077	475.942	347.914	217.124	10.593
1950	2.027.944	913.478	531.382	360.543	225.606	14.935
1951	2.152.375	989.023	526.991	382.540	239.508	14.313
1952	2.258.004	1.039.199	557.680	390.995	253.797	16.333
1953	2.357.207	1.098.017	570.012	412.138	262.844	14.196
1963		1.762.136	1.015.039	806.052	646.521	

Fonte: (TEIXEIRA, 1977, p. 25)

O período de 1945 a 1964 se caracteriza pelo movimento populista e pelo otimismo oriundo da esperança de crescimento e desenvolvimento acelerado. O modelo econômico que predominava baseava-se no desenvolvimentismo, cuja marca, era o nacionalismo. A partir de então, no governo Kubitschek (1956 – 1961), adota-se o modelo da *internacionalização* da economia que resulta na entrada de empresas multinacionais no país. O debate sobre educação se intensifica e nasce o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que somente se transformará em lei, 13 anos depois. Inicia-se na década de 1960, um debate sobre educação popular e outros movimentos que são reprimidos pelo advento do golpe militar.

Em decorrência do golpe militar de 1964, abandona-se o modelo econômico nacional-desenvolvimentista e adota-se o da *internacionalização*, ou seja, aquele que faz uso do capital estrangeiro. De acordo com Aranha (1989):

[...] A “recuperação” econômica que se segue desenvolve um modelo concentrador de renda que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não têm condições de acolher a todos decentemente. Surgem, então, sérios problemas decorrentes da situação de

empobrecimento, que chega a níveis de miserabilidade. (ARANHA, 1989, p. 252)

1.1.7 A EDUCAÇÃO NO REGIME MILITAR

De acordo com Ghiraldelli (2015), neste período foram elaboradas duas leis que tratavam sobre a educação escolar: Lei nº 5.692/1971 e Lei nº 5.540/1968.

A Lei nº 5.540/1968 tratava da reforma do ensino universitário que não agradou sequer os membros da comunidade acadêmica que eram simpatizantes do governo ditatorial e, tampouco, foi aceita pelos setores não conservadores. Esta reforma consistiu em criar a departamentalização e a matrícula por disciplina e adotou o vestibular unificado e classificatório. Esta medida, adotada em relação ao vestibular, eliminou de forma drástica aqueles estudantes que, mesmo aprovados no vestibular, não conseguiram efetivar a sua matrícula por falta de vagas, uma vez que – de acordo com os novos critérios - a média obtida não correspondia à média exigida.

Segundo Aranha (1989), o artigo 1º da Lei nº 5.540/1968 diz:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (ARANHA, 1989, p. 256)

A reestruturação do ensino determinou a obrigatoriedade do ensino escolar de 4 para 8 anos. Os exames de admissão foram abolidos, ocorrendo uma aglutinação do primário com o ginasial. Algumas alterações foram feitas na grade curricular, que passou a contar com as disciplinas de Educação Física, Educação Moral e Cívica e Educação Artística. Em função dessas alterações a disciplina de Filosofia no 2º grau é suprimida e as disciplinas de História e Geografia são aglutinadas em Estudos Sociais no 1º grau. As escolas técnica e secundária são separadas, pois foi criada uma escola única profissionalizante. O ensino supletivo foi criado para atender aqueles que não puderam concluir o estudo regular. Segundo Aranha (1989):

Em 1967 é criado o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que começa a funcionar de fato em 1970, época em que a taxa de analfabetismo de pessoas de mais de 15 anos chega a 33%. Em 1972 esta taxa cai para 28,51%. No entanto, estudos mostram que, tendo em vista o número de inscritos, é baixo o rendimento. Esta avaliação torna-se menos

otimista ainda quando se verifica que nem sempre a aprovação significa desempenho de leitura. (ARANHA, 1989, p. 257)

Uma análise geral mostra que o desempenho educacional deste período revelou-se aquém das expectativas. A obrigatoriedade de oito anos não se tornou realidade, uma vez que não haviam recursos materiais e humanos suficientes para atender à demanda.

1.1.8 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO REGIME MILITAR

Na década de 1960 o homem sentiu o peso do condicionamento que a evolução científica e tecnológica exercia sobre o seu presente e principalmente sobre o seu futuro. O mundo contemplava um momento de crescimento vertiginoso e as modificações profundas no estoque de conhecimento, associados às transformações das habilidades úteis e sua transferência maciça do homem para a máquina, criaram a sensação de que a educação deveria ser um processo contínuo e permanente, à disposição de todos durante toda a vida. (LEITE, 2013, p. 166)

Diante da compreensão de um mundo em constante transformação, um mundo onde o trabalho braçal seria, cada vez mais, substituído pelas máquinas e – no caso do Brasil – este cenário ampliava o êxodo rural, tornava-se urgente preparar a população para enfrentar tais desafios. Este enfrentamento, no entanto, somente poderia ser feito a partir do investimento maciço em um modelo de educação que fosse destinado para todos. Frente a este desafio, os sistemas educacionais foram intensamente ampliados.

Ocorre, porém, que tal prioridade foi estendida à educação da população mais jovem e, um sistema de educação formal destinado aos adultos não foi, por falta de recursos, colocado em prática nos países subdesenvolvidos, ainda que no Brasil, o problema do analfabetismo fosse bastante grave.

De acordo com Leite (2013):

Até aquele momento, a Educação de Adultos continuava caracterizada por ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, pelas igrejas e pelo governo, sobretudo através da realização de campanhas. O problema do analfabetismo era grave e entre 1946 e 1964 nas iniciativas de alfabetização implementadas pelo Governo Federal destacavam-se as ações promovidas pelos movimentos de Educação Popular. (LEITE, 2013, p.166).

Na primeira metade da década de 1960, a preocupação com uma identidade nacional impulsionou uma grande produção teórica e também a ação efetiva de

movimentos de educação popular. Dentre esses movimentos, destacam-se: Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MCP), Movimentos de Educação de Base (MEB). Segundo Leite (2013):

A Educação Popular surgiu da atuação da sociedade brasileira nas lideranças sindicais, nos Movimentos de Base, na movimentação e organização dos trabalhos rurais e nas crescentes ações políticas da juventude estudantil. São exemplos dessa atuação o teatro de rua, a música popular, os cordéis, os festivais de filmes, os jornais populares, as artes plásticas, os discos e cursos variados, todos voltados para a alfabetização. (LEITE, 2013, p. 168)

Neste contexto, de Educação Popular, surge a figura de Paulo Freire, um educador que preocupado com as altas taxas de analfabetismo que existia entre os adultos da classe trabalhadora, debruçou-se sobre este problema e desenvolveu estratégias para alfabetizar essa população carente, de tal forma, que fosse significativa para elas e que, sobretudo, despertasse em cada uma dessas pessoas o espírito crítico e a consciência do seu lugar e pertencimento ao mundo. De acordo com Ghiraldelli (2015):

O progresso - a industrialização e a urbanização -, segundo Paulo Freire, trouxe a preocupação com a populações migrantes, as levas de trabalhadores rurais que deixavam suas terras e migravam para as cidades e que, segundo ele, ficavam “a mercê da demagogia” dos políticos e da manipulação dos meios de comunicação de massas. Contra essa manipulação, tal reflexão freireana propôs a “desalienação do povo”, através da instauração de uma “pedagogia do diálogo”, que deveria se basear na horizontalidade entre educador e educando. Deveria ser o “diálogo amoroso” [...]. Tal diálogo deveria partir das situações vividas pelo educando na sua comunidade. Depois, deveria aprofundar-se nessas situações vividas problematizando-as, obrigando assim os educandos a alcançarem uma “visão crítica” de suas realidades. (GHIRALDELLI, 2015, p.141)

A pedagogia de Paulo Freire se opunha a educação convencional a qual denominou de “bancária” e que – na sua visão – trazia elementos de opressão, pois considerava o educando como alguém desprovido de qualquer saber e em tal condição seria apenas receptor dos dogmas do professor. Na concepção freireana, os temas a serem trabalhados com os alunos deveriam ser problematizados a partir de sua própria realidade e vivência.

1.1.9 A EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS

Dados do IBGE (2017 apud VILLAS BÔAS, 2017) demonstram que o Brasil possui 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população cuja faixa etária se encontra entre 15 anos ou mais. De acordo com esses dados, verifica-se que a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) não foi cumprida, uma vez que, pretendia reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais. A análise dos dados também revela que a taxa de analfabetismo varia em função das regiões brasileiras, ou seja, este índice se apresentou em torno de quatro vezes maior para a região nordeste, quando comparada com as regiões sudeste e sul. Na tabela 6, pode-se verificar estas informações:

Tabela 6 – Índices de analfabetismo nas cinco regiões brasileiras

Regiões do Brasil	Taxa de Analfabetismo
Norte	8,50%
Nordeste	14,80%
Centro-Oeste	5,70%
Sudeste	3,80%
Sul	3,60%

Fonte: (IBGE, 2017 apud VILLAS BÔAS, 2017)

Outras diferenças relacionadas às taxas de analfabetismo também se verificou quando se compara homens e mulheres e quando se compara cor ou raça. Os dados estão apresentados nas tabelas 7 e 8:

Tabela 7 – Taxas de analfabetismo em relação ao sexo

Homem	7,40%
Mulher	7,00%

Fonte: (IBGE, 2017 apud VILLAS BÔAS, 2017)

Tabela 8 – Taxas de analfabetismo em relação a cor ou raça

Preta ou parda	9,90%
Branca	4,20%

Fonte: (IBGE, 2017 apud VILLAS BÔAS, 2017)

Os dados da pesquisa demonstraram que as taxas de analfabetismo aumentam entre as pessoas com mais idade. Este fenômeno se justifica a partir da constatação histórica do investimento insuficiente que o Brasil fez para combater o analfabetismo. As informações contidas na tabela 9 mostram essas diferenças:

Tabela 9 – Taxas de analfabetismo em relação a faixa etária

15 anos ou +	7,20%
18 anos ou +	7,70%
25 anos ou +	8,80%
40 anos ou +	12,30%
60 anos ou +	20,40%

Fonte: (IBGE, 2017 apud VILLAS BÔAS, 2017)

A análise histórica da educação brasileira mostra os avanços e os retrocessos que fizeram parte de todo o processo educacional vivenciados até o presente momento. É notório que a escola sofreu ataques e resistência de grupos conservadores e elitistas que não demonstravam interesse numa sociedade mais escolarizada e, portanto, mais crítica.

No entanto, muitos foram os pensadores que, visionários, conseguiram enxergar mais além e propuseram mudanças na forma de conceber a educação e, sobretudo, na proposição da educação como um direito de todos. É certo que a implementação de tais mudanças sempre foi motivo de discordâncias e resistências e, por isso, os pequenos avanços fizeram-se tão lentamente.

As divergências que permearam as questões que envolviam a educação escolar ocorreram tanto nos aspectos que propunham a implantação de políticas públicas que garantissem educação gratuita para todos como, também, nos aspectos que envolviam qual modelo de escola deveria ser oferecido à população.

Desse modo, num determinado ponto da história, passamos de um modelo de escola religiosa para um modelo de escola laica.

Anísio Teixeira, nos idos de 1930, chama a atenção para um novo modelo de educação que à época já se fazia necessária:

Pois existe tanto uma educação nova quanto uma nova medicina ou uma nova engenharia. Em todos os tempos o homem se esforçou para curar e se esforçou para construir. Mas, dia para dia, transformaram-se os recursos e os instrumentos e, dia para dia, a medicina e a engenharia se renovaram, como se vai renovando hoje a educação. Renova-se nos seus meios e, por

intermédio dos meios, nos próprios *fins*. Porque de fato, fins e meios não se distinguem senão mentalmente. (TEIXEIRA, 1978, p. 26)

Para Teixeira (1978) as divergências e as confusões geradas pelas alas de direita e de esquerda quando defrontadas com as inevitáveis transformações pelas quais passam a escola são naturais e esperadas. As expectativas, os medos, os desânimos e a ousadia se justificam porque não se têm ainda, em sua totalidade, os elementos e amplitude a para traçar com clareza os caminhos e os processos para se construir um novo modelo de escola.

Teixeira (1978) relata que vivemos em um novo tempo, tempo esse, que é representado pelo progresso. A base deste progresso é a ciência. A ciência experimental aplicada às coisas humanas permitiu que este progresso tomasse conta das cidades e influenciasse o modo de vida das comunidades. A nova ordem das coisas não é mais estável e permanente como outrora, muito pelo contrário, é dinâmica, de tal modo que, o processo da vida cotidiana está sempre em mudança e transformação. Segundo Teixeira (1978):

A ordem social e a ordem moral, essas eram eternas e obedeciam a “verdades eternas” que não sofriam os choques e contrachocos da ciência experimental. Mas o homem é mais lógico do que os seus filósofos. Com a nova civilização material, feita e governada por ele, começou a velha ordem social e moral a se abalar. Muda a família. Muda a comunidade. Mudam os hábitos do homem e os seus costumes (TEIXEIRA, 1978, p. 29)

Teixeira (1978) ressalta que em meio a essas mudanças, o ser humano encontra-se num período de profunda revisão e reconstrução de seu modo de vida e isso inclui novas responsabilidades, pois o ambiente material em que se vive está se readequando e, conseqüentemente, o ambiente social e moral também se modifica.

Todo esse mecanismo de mudança se processa a partir dos mesmos processos de julgamento e de experiências. Frente a este pressuposto, é natural e óbvio que tais mudanças também se façam refletir no conceito e no caminhar da velha escola tradicional. Teixeira (1978, p. 37) aponta que “A escola é o retrato da sociedade a que serve” e em decorrência das mudanças sofridas pela sociedade, a escola tradicional representada pela sociedade de outrora está em processo de extinção.

Neste modelo de escola, as crianças aprendiam através de lições decoradas e isto implicava em aceitar os fatos, fixar na memória ou incorporar em seus hábitos um acontecimento ou uma habilidade. Desse modo, a escola era praticamente uma extensão da própria casa da criança.

Porém, Teixeira (1978) alerta que a vida em família e a vida social mudaram e que este fato é um indicador de que a escola deve tomar em parte, para si, as funções da família e do meio social para que as crianças tenham a oportunidade de se ajustar à nova ordem social que se faz presente. Neste sentido, Teixeira (1978) faz referência a um novo modelo de escola: “a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível.” (TEIXEIRA, 1978, p. 30)

Nesta perspectiva temos a educação sociocomunitária que cumpre este papel, ou seja, trata-se de um modelo educacional que busca trazer para as salas de aulas as comunidades, juntamente, com as suas culturas e histórias. Esta prática educacional traz em seu bojo conceitos que aproximam a escola e as famílias: socialização e educação informal, a educação para além da escola, a ampliação dos papéis da escola, aspectos não formais no interior da educação escolar, relação escola família etc. No capítulo que segue, serão discutidos estes detalhes.

2 PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

2.1 CONCEITO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Para Groppo (2013), a Sociologia da Educação é um ramo da Sociologia que estuda os processos sociais do ensino e da aprendizagem e, mais recentemente, vem se preocupando com uma sociologia do currículo e dos modos como ele é socialmente construído e “absorvido”. O intuito é compreender e caracterizar as relações sociais que permeiam os indivíduos participantes deste contexto e os processos educativos ali inseridos. Em outras palavras, o objetivo da sociologia da educação é o estudo do ambiente socioeducacional, ou seja, do local onde ocorrem os processos educacionais e, sobretudo, das relações que se processam entre os diferentes atores deste cenário: professores, alunos, diretores, coordenadores, supervisores, pedagogos e pais de alunos. Compreende-se que a educação escolar se faz e se desenvolve no seio de um contexto social. Dessa forma, é possível inferir que a sociedade como um todo se forma a partir da educação e dos processos educativos. Sendo assim, conclui-se que os homens são produtos da sociedade e, de maneira semelhante, a sociedade também é produto desta ação humana. Considerando que existe uma relação intrínseca entre a escola a sociedade, Groppo (2013) afirma:

[...] propõe uma reabertura da sociologia da educação para outros ambientes educativos para além da escola e para outros aspectos das relações educacionais, para além do ensino-aprendizado de conhecimentos referenciados nos códigos supostamente elaborados (e mesmo para além do ensino-aprendizado apenas de conhecimento). (GROPPO, 2013, p. 60).

A proposta de Groppo (2013) baseia-se no fato de que ocorreram, nas últimas décadas, mudanças significativas nos processos socioeducativos. Essas mudanças traduziram-se em práticas mais ampliadas e de maior complexidade nas demandas de intervenções socioeducativas tidas, até então, como legítimas e trouxeram ao campo educacional – seja ele formal ou não formal – outros modelos de relações de ensino aprendizagem e conteúdo. Esses novos modelos incluem, além dos conhecimentos sistematizados, – formalizados em códigos elaborados -, outros distintos conhecimentos e inúmeros saberes-fazeres, ou seja, a apropriação e a valorização dos saberes trazidos pelo educando. Dessa forma, a proposta é que a atuação da Sociologia da Educação se expanda para além da escola e do

conhecimento escolar, ou seja, que extrapole a Educação Formal e não se restrinja, apenas, à Sociologia do Currículo.

A educação formal é oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas. É aquela que ocorre em espaços sistematizados de educação inserida no Planejamento Político Pedagógico de uma escola e regulamentada por Lei Federal.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9.394/96 estabelece em seu Art. 26 que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino a estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL,1996)

Observa-se que o próprio texto da LDB aponta possibilidades de construção de um currículo que leve em consideração as características da comunidade onde a escola está inserida.

Grosso (2013) destaca a existência de autores, obras e tendências que consideram a possibilidade de que as contribuições para as práticas socioeducativas possam vir, não apenas da sociologia da educação, mas também de campos afins, como, por exemplo, dos estudos antropológicos em educação. Na opinião do autor essas contribuições podem se traduzir numa visão mais apropriada da realidade educacional de nosso tempo, de modo que os saberes não sejam apenas centrados na escola e na transmissão dos conhecimentos sistematizados, mas que sejam somados a outros saberes trazidos pelos educandos.

Brandão (2007 apud GROPPPO, 2013) traz em seu clássico livro sobre educação, considerações importantes que reforçam a ligação entre o fenômeno educacional e a vida com todas as suas formas de expressão:

[...] a educação pode se dar em quaisquer ambientes sociais. E traz como exemplo, justamente, as formas de educação entre os povos iletrados, ou sociedades “simples”, aquelas que os antropólogos tradicionalmente estudaram, tais como os povos indígenas das Américas, sociedades tribais africanas, pescadores dos mares do Sul e aborígenes australianos (GROPPPO, 2013, p. 62).

Dessa forma, por meio do estudo da antropologia da educação é possível ampliar a visão sobre o que é educacional e dialogar com os conceitos de educação informal que é definida, por Brandão, como aprendizagem. Em seu livro introdutório e clássico sobre educação, Brandão (2007 apud GROPPPO, 2013, p. 62) considera

que, nessas sociedades, não existe o ensino – a educação de tipo escolar, que costumamos hoje chamar de “educação formal”. O que se encontra são situações socioeducacionais que ele denomina de aprendizagem – e que se convencionou chamar como educação informal.

Segundo Groppo (2013), a educação informal – denominada aprendizagem - continua a existir nas sociedades que desenvolveram sistemas mais complexos de ensino. Essa aprendizagem se mantém presente no seio das famílias e das comunidades como forma de educação. Brandão (2007 apud GROPPPO, 2013, p. 62-63) diz algo relevante sobre a educação informal: “[...] a rede de trocas de saber mais universal e persistente na sociedade humana”.

Seguindo nesta mesma linha de raciocínio, Caro (2012) nos diz que a tendência em pensar a educação somente no contexto escolar e a forma – depreciativa de conceber a educação social, comumente conhecida como educação informal ou não formal - vem se modificando ao longo de tempo. A partir desta nova concepção, a educação é compreendida como uma prática que não se restringe, unicamente, ao contexto escolar. Frente a este panorama, observa-se a necessidade e a importância de trabalhar em parceria com as famílias e com as comunidades, conforme sugere Caro (2012):

A educação escolar, simultaneamente, precisa trabalhar com as características do ser humano e com as diversas características do contexto econômico, cultural e social. Enfim, não se promove o desenvolvimento somente com conteúdos programáticos predeterminados e, muitas vezes, por quem não vive naquela realidade comunitária (CARO, 2012, p. 44).

A perspectiva que se vislumbra a partir da proposta da sociologia da educação é possibilidade da construção de uma intervenção pedagógica que se projete para além do currículo escolar. Neste sentido, o currículo escolar poderia ser enriquecido com os saberes, com as histórias e com a cultura dos educandos. Isso posto, faz-se necessário uma descrição dos conceitos de Educação Formal e Educação Social.

2.2 EDUCAÇÃO FORMAL

A educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus,

programas, currículos e diplomas. Gohn (2006) descreve alguns dos objetivos da educação formal:

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. (GOHN, 2006, p. 2)

2.3 EDUCAÇÃO SOCIAL

Para Riera (1998 apud CARO, 2012) a educação social não é uma ciência e, assim sendo, é necessário que esteja ancorada em uma disciplina científica que seja capaz de teorizar, conceitualizar, investigar, organizar, recompilar e sistematizar os conhecimentos com ela relacionados. Tal argumento se justifica pelo fato de que se não existirem teorias e modelos teórico-práticos que sustentem as ações, não será possível alcançar eficiência por meio das intervenções.

Desta forma, a pedagogia social, por ser capaz de cumprir todos os requisitos necessários, tornou-se a ciência da educação social. Diáz (2006 apud CARO, 2012, p. 39) fala que a Pedagogia Social e a Educação Social estão situadas num ponto onde confluem o educativo e o social e as suas origens e desenvolvimento histórico só podem ser compreendidos a partir dessa perspectiva.

De acordo com Caro (2012), a Educação Social pode ser assim definida:

A educação social remete a um campo de estudo ainda muito recente na realidade brasileira, mas, ao mesmo tempo, proveniente de uma prática antiga nas iniciativas sociais. Mesmo assim, chega com grande força, na esperança de uma educação diferenciada da que ocorre na maioria das nossas instituições. Amplia o contexto da educação e envolve a família, a comunidade e a sociedade na responsabilidade do desenvolvimento humano (CARO, 2012, p.37).

Caro (2012) ressalta que já existe, por parte dos profissionais da educação formal, interesse pelas práticas educativas desenvolvidas no contexto da educação social. Este interesse compreende tanto os conteúdos que são trabalhados com os educandos, quanto as relações que se desenvolvem entre os educadores e as comunidades – que, por sua vez, trazem a história e a cultura dos alunos – e podem se traduzir em contribuições importantes para melhorar a convivência entre

educandos e educadores. “Acredita-se, afinal, que a educação somente ocorre quando se permite ao aluno o conhecimento e a construção de sua própria história.” (CARO, 2012, p. 38).

A educação social também é denominada educação não formal. De acordo com Caro (2012) “Esse conceito vem sendo discutido na área da Educação como um campo antigo da chamada ‘educação não formal’ e as primeiras sistematizações vêm ocorrendo pelo olhar diferenciado que a academia começa a ter pela questão social.” (CARO, 2012, p. 38).

De acordo com Groppo (2013), o termo educação não formal ganhou fama a partir dos anos 1990 numa tentativa de se posicionar como uma alternativa distinta daquela oferecida pela educação formal ou escolar e, mais recentemente, termos como “educação social” e “pedagogia social” também ganharam força. São termos, que apesar de antigos, ganharam muitos significados ao longo da história e nos países, onde essas práticas foram adotadas. De qualquer modo, ainda que haja conflito entre os defensores de cada um dos termos, é fato que trata-se de um campo educacional que se ocupa das práticas socioeducativas que, nas palavras de Groppo (2013, p. 202), “Caracteriza o campo das práticas socioeducativas sua interseção entre o social e o educativo”.

Desse modo, as iniciativas de organização que se ocupam das aprendizagens que acontecem fora dos sistemas são denominadas educação social. Segundo Gaspar (2002),

[...] há outras formas de transmissão cultural originárias da complexidade e do avanço contínuo da nossa civilização. Algumas, muito próximas da educação formal, definidas por muitos pesquisadores como *educação não-formal*, têm também disciplinas, currículos e programas, mas não oferecem graus ou diplomas oficiais. Nessa educação não-formal, inclui-se o estudo de línguas estrangeiras e de especialidades técnicas, artísticas ou semelhantes, oferecido presencialmente em escolas com horários e períodos letivos bem definidos, ou à distância, via correio postal ou eletrônico (GASPAR, 2002, p. 173).

Gohn (2006, p.7) diz que “A educação não formal é aquela que se aprende no ‘mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos”.

Seguindo nesta mesma narrativa, Gohn (2006) afirma que a educação não formal acontece, em ambientes interativos e coletivos, orientando-se pelas diretrizes traçadas pelos grupos. Existe uma intencionalidade na ação desta modalidade de

educação, pois todos os indivíduos do grupo estão comprometidos no processo e assumem, para si, os seus respectivos papéis no sentido de participar, aprender, transmitir ou trocar saberes. Neste sentido a educação não formal contribui para a construção da identidade coletiva do grupo, desenvolve a autoestima, os laços de pertencimento e, sobretudo, preocupa-se em educar o ser humano para a cidadania e civilidade.

Ainda de acordo com Gohn (2006), a educação não formal se constitui como um processo que possui várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social.

Desse modo, pedagogia social se constitui como base teórica para as práticas envolvidas na educação informal, na educação não formal, na educação popular e na educação sociocomunitária.

2.4 A EDUCAÇÃO INFORMAL

De acordo com Alfonso (2001, 2005 apud GROPPPO 2013, p. 64), “O não escolar envolveria tanto a educação informal (em destaque, a da família) quanto a não formal. Ambas as educações sempre existiram e conviveram com a educação escolar”.

A educação informal é compreendida como aquela que ocorre ao longo da vida, ou seja, a aprendizagem que ocorre durante o processo de socialização no seio da família, no contexto do bairro em que se vive, nas atividades do clube, na interação com os amigos etc. Segundo Gohn (2006, p.7) é “[...] carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”.

Gaspar (2002) relata que mesmo nas civilizações com culturas avançadas a exigência, em relação aos saberes adquiridos, sempre foi muito além daquela obtida, formalmente, através das disciplinas escolares.

Há muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma *educação informal*, a escola da vida, de mil milênios de existência. (GASPAR, 2002, p. 172-173).

Esse modelo de ensino e aprendizagem ocorre de maneira espontânea, sem definição de lugar, horário ou currículo. Os educadores são os pais, membros da família em geral, amigos, vizinhos, igreja – a qual a pessoa pertence -, os meios de comunicação de massa etc. Os espaços onde ocorrem essas aprendizagens são o próprio lar, as ruas do bairro onde se vive, o clube ou a igreja que se frequenta etc. Para Gohn (2006, p.7) “a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc.”.

Os participantes do processo compartilham o conhecimento, de modo, que este será passado para as futuras gerações garantindo que sempre haverá quem ensine e quem queira aprender.

Ainda sobre a educação informal, Libâneo (2012) diz:

Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

A educação informal é aquela recebemos em nossos lares, em nosso cotidiano. Ela sofre a interferência das novas realidades sociais em que vivemos. É um caminho para a socialização dos conhecimentos que preparam para a vida prática.

2.5 EDUCAÇÃO POPULAR

De acordo com Gadotti (2008), a educação popular nasceu no século XIX na América Latina, quando em 1849 – durante o seu governo – o presidente e também educador argentino, General Sarmiento escreveu *La educación popular*. No entanto, o General Sarmiento - que também era educador - compreendia este modelo como sendo “educação escolar”, primária e para todos, cujo objetivo seria a formação do cidadão liberal. “A educação popular nasceu no interior do Estado, como aquela educação que ‘forma o povo’, que educa para a sociedade liberal burguesa. A educação popular deveria ser ministrada pela escola pública primária.” (GADOTTI, 2008, p. 34).

Entretanto, a partir do século XX, o movimento social e sindical passou a interpretá-la, como sendo, uma educação que deveria estar voltada para os interesses do povo, e - já que estes, não eram os interesses do Estado burguês - esta modalidade de educação deveria ser não-estatal e não-oficial. Segundo Gadotti (2008):

A educação popular está associada a uma história de lutas que precisamos rememorar, principalmente contra o autoritarismo e os regimes de exceção da América Latina. É uma história de lutas pela liberdade, autonomia e pelo desenvolvimento autossustentado, que valoriza a participação cidadã e a sua emancipação histórica. (GADOTTI, 2008, p. 35)

Dessa forma, pode-se inferir que as ações educacionais empreendidas por Paulo Freire junto às comunidades de adultos analfabetos e desassistidas do poder público se constituem como uma prática de educação não formal. De acordo com Gadotti (2008):

No Brasil, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da II Guerra Mundial de responsabilidade do Estado. Já a educação não-formal esteve principalmente vinculada a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas, sindicatos etc., geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial. (GADOTTI, 2008, p. 32)

Alfonso (2001 apud GROppo, 2013) refere-se à educação não formal como aquela que mais se destaca na atualidade. Como exemplo, cita a educação popular praticada por Paulo Freire no início dos anos de 1960, cuja ação, se baseava na alfabetização de adultos em regiões rurais ou suburbanas onde a escola formal não havia chegado.

Neste sentido, Gadotti (2008) ressalta “A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. (GADOTTI, 2008, p. 32)

Em suas intervenções socioeducativas, Freire propunha, ao invés de classes e aulas, círculos de cultura, os quais contavam com orientadores em vez de professores. As ações desenvolvidas pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Educação de Base (MEB) ou pelo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), implantado por Paulo Freire em 1989, na Secretaria Municipal de Educação em São Paulo também poderiam ser descritos como não formais.

Em sua prática pedagógica Paulo Freire utilizava estratégias que objetivavam desenvolver, junto às comunidades, ações que privilegiavam e valorizavam os saberes do educando e contribuíam para a formação da cidadania, do espírito crítico, do desenvolvimento dos laços de pertença e dos valores de coletividade.

Em 1946, Paulo Freire começou a trabalhar no SESI – Serviço Social da Indústria. E foi a partir da +experiência adquirida, durante os 8 anos que trabalhou nesta instituição, que Paulo Freire aprendeu sobre a importância de dialogar com a classe trabalhadora e, sobretudo, compreendeu os mecanismos que levavam essa classe – através de sua própria linguagem – a apreensão do mundo. “E foi praticando que ele aprendeu algo de que nunca de afastaria: **a pensar sempre na prática.**” (GADOTTI, 2001, p. 24)

No SESI, foi atribuída a Paulo Freire a incumbência de estudar as relações entre alunos, mestres e pais de alunos. Este estudo foi importante para que ele apontasse e revisasse as práticas pedagógicas que eram utilizadas na época. Uma questão importante que foi levantada, a partir desta revisão, referia-se ao problema decorrente da diferença entre a linguagem culta utilizada pelos educadores e a linguagem popular dos trabalhadores.

Segundo Gadotti (2001) “O estudo da linguagem do povo foi, então, o ponto de partida para o aperfeiçoamento de seus trabalhos em **educação popular** e para a evolução de sua pedagogia.” (GADOTTI, 2001, p. 25).

Partindo desta concepção pedagógica, Paulo Freire criou o MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife e, além disso, foi um dos fundadores do Serviço de

Extensão Cultural da Universidade do Recife, atuando como o seu primeiro diretor. Em ambos os casos, Freire dedicou a sua prática pedagógica ao ensino das populações adultas. Desta forma, Paulo Freire foi um importante educador a preocupar-se com a alfabetização de adultos no contexto de suas singularidades. Gadotti relata que:

A partir dessa experiência, elaborou os primeiros estudos de um novo método de alfabetização de adultos, que expôs em 1958, no Seminário Regional Preparatório, realizado em Pernambuco, com o título 'A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos'. (GADOTTI, 2001, p. 26)

Segundo Gadotti (2001), Paulo Freire:

[...] aprendeu a ler com os pais, à sombra das árvores do quintal da casa em que nasceu. Sua alfabetização partiu de suas próprias palavras, palavras de sua infância, palavras de sua prática como criança, de sua experiência, e não da experiência dos pais, fato que influenciaria seu trabalho, anos depois. Seu giz, nessa época, eram os gravetos da mangueira em cuja sombra aprendia a ler, e seu quadro negro era o chão. A informação e a formação se davam num espaço informal, antecedendo e preparando-o para o período escolar. Era o pré-escolar vivido, livre, despretenso. (GADOTTI, 2001, p. 20).

A descrição desta experiência vivida por Paulo Freire, em sua infância, nos traz elementos para compreender a maneira como este educador, mais tarde, concebeu o seu modelo de educação. Muito provavelmente, foi a partir desta perspectiva que Paulo Freire se tornou um defensor da ideia de que a aprendizagem se processa de forma mais eficiente e prazerosa quando é construída a partir da experiência do próprio educando.

De acordo com Gadotti (2001), no ano de 1960, numa conferência denominada "Escola Primária para o Brasil", Paulo Freire defende que:

Vale dizer que a escola de que precisamos urgentemente é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. [...] Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender, quanto hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos, e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. (GADOTTI, 2001, p. 27-28)

Segundo Gadotti (2001), Darcy Ribeiro, em 1963, era ministro da Educação no governo João Goulart e convidou Paulo Freire para assumir a representação do ministério junto a SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste. Tratava-se de um cargo não remunerado, porém, muito importante do ponto de vista político, pois ficaria sob a sua responsabilidade – junto aos técnicos da SUDENE e

da USAID - a discussão e aprovação de projetos de educação para o Nordeste. Nessa época, Paulo Freire foi convidado a implantar seu método de ensino no Rio Grande do Norte, o convite foi aceito e o trabalho foi iniciado na cidade de Angicos. Após 45 dias, 300 adultos se encontravam alfabetizados. Este trabalho de alfabetização que fora bem sucedido ganhou repercussão nacional e, em consequência, Paulo Freire foi convidado para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. Entretanto, com o advento do golpe militar, este plano foi interrompido em 1964.

O modelo de educação popular com a abordagem teórica desenvolvida por Paulo Freire (nos anos 1960) e direcionada para a educação de jovens e adultos difundiu-se trazendo influências para as campanhas de alfabetização e para a educação em geral. Essa concepção de pedagogia “não autoritária” tem como objetivo central a conscientização dos educandos/trabalhadores como um meio para a transformação social. Gadotti (2008) diz que o princípio da educação popular é a criação de uma nova epistemologia que tenha como premissa o respeito aos saberes populares trazidos pelos educandos em sua prática cotidiana. Há que se problematizar os conhecimentos de senso comum trazidos pelo povo incorporando-lhes um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. Segundo Maciel (2011):

Paulo Freire, por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e, excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade (MACIEL, 2011, p. 328).

De acordo com Maciel (2011), o educador Paulo Freire parte da compreensão de que existe a necessidade de colocar em prática uma educação política destinada à classe trabalhadora, cujo objetivo seria a emancipação como caminho para o rompimento do *status quo*. A escola, juntamente com a sociedade, seria espaço legítimo de educação popular.

Por se constituir como um espaço de socialização, a escola está sujeita às mudanças que ocorrem na sociedade, sua função é formar os indivíduos e inserir as regras sociais através dos hábitos e valores. Existem aspectos diferentes entre a educação escolar e a não escolar e, sendo assim, é preciso estabelecer uma relação entre elas, uma vez que, ambas englobam o processo de socialização e cultura que buscam formar os indivíduos de uma comunidade. Muito embora a

educação seja vista como uma possibilidade de transformação social, não seria coerente esperar que ela sozinha, fosse capaz de executar tal tarefa, pois os indivíduos quando adentram a escola trazem consigo as mais diversas experiências de vida. Nesta perspectiva o processo educacional não pode ser separado do espaço de aprendizagem, ou seja, do ambiente em que acontecem as ações do cotidiano e das implicações que o permeiam. Deve-se abrir no ambiente escolar espaço para que os estudantes reflitam e analisem os acontecimentos do mundo e suas implicações para que possam, dessa forma, se posicionar de forma política.

De acordo com Gadotti (2008):

A educação popular, que vem inspirando, **como utopia latino-americana**, os movimentos populares sempre foi muito ousada. Ela rompeu com esquemas formais rígidos do ensino regular, com um passado de desvalorização da educação de jovens e adultos e enfrentou o preconceito de que adultos “já não tem mais jeito” e de que basta o Estado investir em ensino fundamental para “fechar a torneira” do analfabetismo (GADOTTI, 2008, p. 64)

Neste sentido, Gadotti (2008) relata que Paulo Freire defendia o conceito de educação pública, popular e democrática. Em sua concepção o ensino, para que seja democrático, não deveria ser dissociado da realidade dos educandos, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (GADOTTI, 2008, p.77). Isso significa que os educandos – ainda que iletrados – trazem consigo os seus saberes e a sua cultura, Desse modo, tais saberes e cultura devem ser apropriados pela escola e, a partir deles, construir junto aos estudantes, os saberes sistematizados.

2.6 EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA

Em 1854, nasceu o primeiro grupo de Salesianos que foi a base da que se chamou São Francisco de Sales. O objetivo do grupo era atender à educação dos jovens, especialmente daqueles mais necessitados. Esta forma de atender e cuidar dos jovens socialmente menos favorecidos serviu como inspiração para a criação de uma prática educativa denominada Educação Sociocomunitária. Segundo Carlos Leôncio (apud ISAÚ, 2007, p. 6) a Educação Sociocomunitária vem sendo praticada pelos Salesianos desde que foram fundados por São João Dom Bosco em 1859.

Com o advento da Revolução Industrial havia, na Itália, um grande número de jovens órfãos que vivia nas grandes cidades. Torres (1950 apud ISAÚ, 2007, p. 7) relata que:

A maioria desses jovens carecia de educação básica, sem noções mínimas de higiene pessoal e sem conhecimento de normas de relacionamento e disciplina. Careciam de tudo. Muitos morriam, vítimas de doenças infecciosas, agravadas ainda pela desnutrição e subalimentação. O problema social eclodiu de maneira violenta. O jovem padre João Bosco resolveu agir e assim começou seu trabalho de educador social.

Vale ressaltar que o trabalho de Dom Bosco iniciou-se muito antes desta data. Dom Bosco nasceu em Becchi, um pequeno vilarejo próximo a cidade de Turim e, desde cedo, Joãozinho Bosco, se mostrava amável, sociável e tinha o hábito de se reunir com os amigos para brincadeiras, realização de jogos e apreciava ensinar catecismo. Mais tarde, decidiu abraçar o sacerdócio e foi ordenado padre em 1841. Em seguida, fundou o Oratório Festivo e, de acordo com Torres (1950 apud ISAÚ, 2007, p. 7), Dom Bosco reunia, neste local, os meninos abandonados, órfãos, jovens operários de construção, geralmente analfabetos, oriundos dos campos, para jogar, alfabetizá-los, dar-lhes catecismo e participar da missa dominical.

Em decorrência dos problemas sociais, que aumentavam cada vez mais, a preocupação com os meninos que viviam em condições de vulnerabilidade social continuava a perseguir Dom Bosco. A consciência amorosa e social do sacerdote fez com que ele, apesar de muita dificuldade, comprasse uma casa para acolhê-los, pois a maior parte desses jovens carentes não tinha um lugar adequado para morar. Esta moradia acabou por transformar-se em um ambiente familiar, onde se formou uma comunidade de companheiros, operários, estudantes e aprendizes.

Isaú (2007) relata que, conforme os anos foram se passando, Dom Bosco foi ampliando a sua prática educativa e criou escolas profissionais com o objetivo de preparar os meninos para o mundo do trabalho. Uma outra importante iniciativa tomada por Dom Bosco foi instituir os primeiros contratos de trabalho da história cujo objetivo era evitar que os jovens fossem explorados pelos seus patrões. Um dos acordos que Dom Bosco fazia questão de tratar pessoalmente com os empregadores era a garantia de que os jovens poderiam trabalhar sem, no entanto, prejudicar os seus estudos.

De acordo com Isaú (2007), o sistema educativo de Dom Bosco baseava-se na trilogia razão, religião e *amorevolezza* (carinho, amor educativo). O objetivo era a formação do *gentil homem*.

Dentre as atividades desenvolvidas com os educandos era recomendada a prática de esportes, brincadeiras e jogos que envolvessem o maior número possível de participantes. Nota-se que havia na pedagogia de Dom Bosco uma preocupação com o social, observa-se que existia um modelo de comunidade, ou seja, estavam inseridos no processo educativo praticado e vivido pelos Salesianos, laços de vida comunitária. A concepção pedagógica Salesiana estava embasada num movimento de intervenção social e educacional. Nas ações dos Salesianos destacam-se duas palavras: comunidade e sociedade. Neste sentido, Isaú (2007) ressalta que pensar em comunidade remete-nos a uma unidade de sentimentos e de amor. O termo sociedade, por sua vez, nos leva à compreensão de uma estrutura jurídica e estatutária. Sendo assim, a partir do entendimento da concepção dessas duas palavras – comunidade e sociedade - temos a compreensão do sentido que tornaram tais palavras apropriadas para designar a prática educativa dos Salesianos denominada de Educação Sociocomunitária.

Nesta perspectiva, Isaú (2007), explica:

Por isso se escolheu o termo 'comunidade' por associar à sua imagem os seus vínculos e desejos mais íntimos, apesar de serem indispensáveis os laços jurídicos quando número elevado de homens se reúnem para uma ação comum e estável em ordem e um fim grandioso. (ISAÚ, 2007, p. 6)

Isaú (2007) diz que o conceito de educação sociocomunitária pode ser interpretado da seguinte forma:

Por educação comunitária em princípio, seria a educação realizada numa comunidade para viver em comunidade e realizar-se com a participação desta e para o desenvolvimento desta sem descuidar a realização da própria pessoa humana. Já a educação social realiza-se na sociedade, para o desenvolvimento da sociedade, ampliando o âmbito da educação comunitária, pois entendemos que a sociedade é a integração das comunidades em um organismo mais vasto, o "mundo social", ou "superorganismo". Em ambos casos a educação individual só se concebe integrada nas duas estruturas, para a própria realização individual. Por isso chamamos de educação sociocomunitária. (ISAÚ, 2007, p. 6)

Considerando a complexidade da nossa sociedade atual é bastante razoável notar que, além dos conhecimentos elaborados e sistematizados, a educação escolar assume um papel que se projeta para além dos conteúdos propriamente ditos, como por exemplo, o ensino das disciplinas curriculares. Cada vez mais, exige-se da escola e de seus educadores que, na prática pedagógica cotidiana, faz-se necessário inserir discussões que sejam capazes de considerar características humanas, econômicas, cultural e sociais. Sobre a Educação Sociocomunitária, Gomes (2008), diz que

A educação sociocomunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos [...] ao buscar essa tática a comunidade concretiza sua autonomia. Buscar mudar a sociedade significa romper com a heteronímia, como ser comunidade perenemente determinada pela sociedade (GOMES, 2008, p.7)

A educação sociocomunitária almeja romper com a heteronímia, ou seja, busca fugir da submissão, da dependência rumo à conquista da autonomia que recoloca no homem a sua capacidade de refletir sobre as limitações que lhe são impostas e, que vencidas, apontam novos caminhos a serem percorridos. Ainda nesse sentido Gomes (2008) ressalta que a proposta da educação sociocomunitária não pode ser considerada como a resposta para todos os problemas sociais e educativos, mas sim, como uma forma de problematizar possíveis maneiras de emancipar comunidades e pessoas para que venham a construir articulações políticas mediante ações educativas que provoquem, intencionalmente, transformações sociais.

Neste contexto, Caro (2012), enfatiza a estratégia da educação sociocomunitária:

Esta educação parte do princípio de que a comunidade já possui sua história e, portanto, deve ser respeitada em sua realidade, com suas limitações e potencialidades. O processo educacional, seja fora da escola ou, principalmente, na escola, precisa se preocupar com a identificação das pessoas que lá vivem, com o sentimento de pertença e com a segurança que todos buscam na convivência comunitária (CARO, 2012, p.45)

Dessa forma, compreende-se que o objetivo da educação sociocomunitária é tornar possível, através de suas intervenções comunitárias, as transformações sociais. Para que essas transformações sociais ocorram é imprescindível que a educação dirigida a essa comunidade seja de recebimento e acolhimento, respeitando as suas histórias de vida, suas condições sociais e culturais.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Relatos históricos apontam que a partir de 1870 iniciou-se – com a implantação de escolas noturnas em quase todas as províncias – um processo de educação para adultos analfabetos. Entretanto, esta iniciativa mostrou-se irregular e precária. De acordo com Leite (2013), a Constituição de 1934 foi a primeira a tratar da educação ou da alfabetização de adultos:

Esta Constituição em seu artigo 149 considerou ser “a educação um direito de todos”, que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Para tanto, estabelecia em seu artigo 150 que competia à União fixar o Plano Nacional de Educação, compreendendo todos os graus, além de coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional. O Plano Nacional de Educação obedeceria às seguintes normas: ‘a) ensino primário e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos, tendência à gratuidade do ensino, liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e estadual, entre outras normas’ (LEITE, 2013, p. 122-123)

O atendimento educacional destinado ao público adulto, proposto pela Constituição de 1934, não se concretizou, pois esta Constituição foi substituída por outra, promulgada em 1937. Neste sentido, Leite (2015) ressalta que, apesar da Constituição de 1934 não ter logrado êxito na implementação de um projeto educacional que fosse significativo para a educação brasileira em virtude de sua breve existência, a partir dela foi possível mostrar a relevância da educação e a necessidade da fixação de um plano nacional para esta modalidade de ensino. Neste sentido, Leite (2013), relata que

[...] a Constituição de 1934 foi conciliadora nos aspectos educacionais na medida em que encaminhou uma política de educação e propôs o Plano Nacional de Educação. Ele deveria normatizar o ensino e definir as responsabilidades entre os poderes. Pode-se observar que vários temas legitimados naquele período foram foco dos debates dos educadores progressistas. Entre tais temas estão a Educação como um direito de todos, o ensino primário extensivo aos adultos gratuito e obrigatório, a atenção ao financiamento para a educação, entre outros (LEITE, 2013, p. 124).

No entanto, o golpe de Estado de 1937 fez nascer, como já mencionado, uma nova Constituição. Ocorre que o texto desta nova Constituição não trouxe a garantia de implementação de uma escola pública e gratuita para todos. Neste sentido, houve um retrocesso porque a proposta do ensino primário para adultos não se realizou no âmbito federal e ficou sob a responsabilidade dos Estados, que deveriam

decidir como seria feita esta oferta. Dessa forma, a educação para adultos era ofertada de acordo com as condições que cada Estado tinha para realizá-la.

Tempos depois, em 1947, a pressão exercida pelo desenvolvimento industrial – que se iniciava no país - revelou que a mão de obra requerida para exercer este novo tipo de trabalho era incompatível com os altos índices de analfabetismo. A tabela 10 mostra a evolução da mão de obra na indústria no período de 1939 a 1959.

Tabela 10 – Pessoas na Indústria

Ano	Pessoas
1939	851.755
1949	1.346.423
1959	1.799.376

Fonte: (LEITE, 2013, p. 129)

Os dados apresentados na tabela mostram um aumento expressivo da mão de obra absorvida pela indústria. Este fator foi decisivo para que se pensasse uma proposta de ensino que atendesse a população jovem e adulta. Sendo assim, iniciou-se uma campanha cuja meta inicial era realizar a alfabetização das turmas de adultos num período de três meses. Após este período inicial o curso primário seria oferecido em duas etapas de sete meses e, posteriormente, o adulto poderia optar pela capacitação profissional.

A preocupação com a melhoria da escolarização da população, sobretudo, dos jovens e adultos justificava-se pela necessidade de suprir a demanda de mão de obra que se expandia, a partir daquele momento, na indústria e no comércio. De certa forma, esta demanda que reivindicava trabalhadores mais especializados favoreceu o acesso do jovem e do adulto ao sistema educacional. Sendo assim, o número de estudantes no curso supletivo aumentou a partir de 1947. A tabela 11 mostra a evolução dessas matrículas no período de 1933 a 1957.

Tabela 11 - - População e Concluintes do Curso Supletivo – Brasil - 1933 a 1957

Anos	Matrículas	Concluintes	População	Porcentagem Pop. Concluintes
1933	47.907	5.639	36.848.685	0,02
1934	64.199	6.773	37.349.825	0,02
1935	70.106	5.841	37.876.153	0,02
1936	81.130	8.032	38.432.045	0,02
1937	89.916	9.794	39.021.874	0,03
1938	86.484	9.591	39.650.016	0,02
1939	91.463	10.043	40.320.845	0,02
1940	95.281	10.439	41.038.735	0,03
1941	103.116	11.819	41.810.672	0,03
1942	101.664	12.447	42.650.279	0,03
1943	94.291	10.992	43.559.486	0,03
1944	95.119	10.318	44.539.734	0,02
1945	101.049	10.715	45.592.012	0,02
1946	199.979	12.263	48.716.901	0,03
1947	500.998	11.778	47.914.604	0,02
1948	272.144	55.945	49.184.989	0,11
1949	543.142	67.448	50.527.615	0,13
1950	584.827	75.064	51.941.767	0,14
1951	612.431	80.295	53.426.485	0,15
1952	574.237	85.856	54.980.590	0,16
1953	562.191	85.348	56.602.714	0,15
1954	525.223	80.429	58.291.319	0,14
1955	422.724	69.234	60.044.720	0,12
1956	472.937	77.461	61.861.108	0,13
1957	378.050	65.258	63.738.568	0,10

Fonte: (LEITE, 2013, p. 116)

Considerando que, ao longo do tempo, as atividades rurais foram diminuindo em detrimento das atividades urbanas e, esta última, exige uma sociedade que seja, em maior grau, detentora dos saberes sistematizados, a necessidade de formar cidadãos escolarizados tornou-se imprescindível. Segundo Dias/Angelini (2016, p. 290) “[...] percebe-se que o crescimento econômico de uma nação se desenvolve pelo crescimento social traduzido pelo processo do desenvolvimento educacional”.

Partindo deste pressuposto, foram desenvolvidos vários programas para a alfabetização de jovens e adultos. Dentre eles, podemos destacar: SEA – Serviço de

Educação de Adultos (1947); CEEA – Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (1947); CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). No entanto, as iniciativas colocadas em prática para assegurar uma sociedade letrada não foram bem sucedidas, pois de acordo com Leite (2013, p. 235) em 1960 havia 15.964.852 de analfabetos no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais. Esta parcela da população correspondia a 39,6% dos brasileiros desta faixa etária. Falar em educação significava, então, encarar a existência de um enorme contingente de brasileiros iletrados.

Frente a esta realidade tão pessimista, outros programas de combate ao analfabetismo foram criados como, por exemplo, MEB – Movimento de Educação de Base: Educação Popular (1961); De pé no chão também se aprende a ler: Educação Popular (1961); MNCA – Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1962); CCP – Comissões de Cultura Popular (1963); MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967 – 1985); Fundação Educar (1986 – 1990) e o Programa Brasil Alfabetizado (2003 até o momento atual).

Dessa forma, observa-se que foram feitas várias tentativas no sentido de buscar caminhos para sanar o problema do analfabetismo que sempre existiu na história do nosso país e, ainda, persiste no seio de nossa sociedade.

Pela definição do IBGE, analfabetas são as pessoas que não sabem ler e escrever um bilhete simples. Dados do IBGE (2017 apud VILLAS BÔAS, 2017), apontam que ainda existem 11,8 milhões de brasileiros em situação de analfabetismo, este número corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais.

A pesquisa mostra, ainda, que este índice cresce na medida em que são consideradas faixas etárias mais elevadas, ou seja, a taxa de analfabetismo entre as pessoas com 60 anos ou mais atinge o índice de 20,4% e equivale a 6 milhões de pessoas. Outro dado relevante é que o analfabetismo atinge uma em cada três pessoas – com 60 anos ou mais - que se declararam de cor preta e parda.

Foram, também, encontradas diferenças significativas nas taxas de analfabetismo, quando se compara as cinco regiões brasileiras: região Norte (8,5%), região Nordeste (14,8%), região Centro-Oeste (5,7%), região Sudeste (3,8) e região Sul (3,6%). Os índices de analfabetismo estão concentrados, principalmente, na população de 60 anos ou mais de idade e, especialmente, no interior da região Nordeste. Estes dados, obtidos na região Nordeste, refletem a dificuldade histórica

que o país vem enfrentando na implantação do acesso à educação para os moradores do meio rural.

A pesquisa realizada pelo IBGE (2017 apud VILLAS BÔAS, 2017) também demonstrou que existem diferenças significativas entre as taxas de analfabetismo quando se compara pessoas brancas, pretas ou pardas: das pessoas brancas de 15 anos ou mais, 4,2 são analfabetas. Nesta mesma faixa etária, encontra-se 9,9% de pretos e pardos analfabetos.

A implantação de programas – pelo poder público - com ênfase no combate ao analfabetismo, revela que o reconhecimento da educação como um direito para todos veio acontecendo de maneira gradativa no decorrer do século passado. Nesta perspectiva, a partir do processo de democratização da sociedade brasileira ocorrido na década de 1980, com o fim do Regime Militar, a Constituição de 1988 passa a reconhecer que toda a sociedade brasileira tem direito ao ensino fundamental. Segundo Haddad (2007):

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio acontecendo de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas. (HADDAD, 2007, p. 8)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) garantiu aos jovens e adultos, em dois de seus artigos - Art. 37 e Art. 38 -, o direito à educação e, sobretudo, a um modelo de ensino que fosse adequado às necessidades e condições de aprendizagem desses educandos. Além disso, preconizou que os poderes públicos ficariam responsáveis pela identificação e mobilização da demanda e provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

Para Haddad (2007), a LDB 9.394/96 - muito embora tenha reconhecido o direito à Educação de Jovens e Adultos - deixou de contemplar iniciativas fundamentais para que se tornasse realidade o alcance pleno desse direito. Dentre

essas críticas está a não observância – por parte da LDB – de uma atitude mais ativa do poder público no sentido de criar condições para que o aluno pudesse frequentar a escola. Nas palavras de Haddad (2007) tais iniciativas deveriam englobar:

[...] escolas próximas do trabalho e da residência; criação de condições próprias para a recepção de teleducação em empresas com mais de cem funcionários; apoio de programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões do país; ações com os empregadores mediante processos legais com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia para a empresa que facilite a educação básica dos seus empregados; incentivo à ação do Estado para a escolarização dos funcionários públicos. (HADDAD, 2007, p. 9)

Nesta mesma perspectiva, as autoras Arelaro e Kruppa (2002 apud LEITE, 2013) alegam que a LDB 9.394/96 não contribuiu de forma substancial para uma melhora na proposta da educação para os adultos por ter desconsiderado itens importantes que haviam sido contemplados no projeto inicial de Darcy Ribeiro que, por sua vez, foi usado como referência para a elaboração da referida LDB.

De acordo com Arelaro e Kruppa (2002 apud LEITE, 2013, p. 233) o texto inicial apresentado pelo deputado Jorge Hage contrasta com àquele descrito na LDB 9.394/96. Segue o texto de Jorge Hage citado pelas autoras:

Art. 62: A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta. Parágrafo Único – as alternativas referidas neste artigo, incluirão, no mínimo: I – regime especial de trabalho para trabalhadores – estudantes nos seguintes termos: Redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora; Redução da jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno; Oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de ou 6 horas; Intervalos para estudo, de até 2 (duas) horas na jornada semanal – de trabalho e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação à distância.

Outra crítica que se faz a LDB 9.394/96 é o fato de que ao afirmar em seu Art. 37 que a Educação de Jovens e Adultos seria destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, tenha transformado a EJA em uma modalidade da Educação Básica. De acordo com Leite (2013):

A diminuição da idade para se prestar os exames supletivos propostos pela LDB causou uma dinâmica diferenciada para a EJA. Isso possibilitou a entrada de jovens em salas destinadas ao atendimento de um público composto, em sua maioria por adultos. A prioridade permaneceu o combate ao analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional com atenção ao atendimento de jovens com mais de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental. (LEITE, 2013, p. 231)

Na opinião das autoras Arelaro e Kruppa (2002 apud LEITE, 2013), o Art. 38 da LDB 9394/96 ao reduzir a idade para a realização dos exames supletivos, contribuiu por agravar a situação dos jovens de baixa escolaridade:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

As autoras Arelaro e Kruppa (2002 apud LEITE, 2013) relatam a sua preocupação acerca do referido assunto:

Esse artigo agravou ainda mais o problema do atendimento aos jovens de baixa escolaridade, pois rebaixou as idades exigidas, induzindo os alunos ainda mais jovens a deixarem a escola regular na expectativa de, por meio desses exames, certificarem-se nos níveis fundamental e médio da educação básica. Em decorrência, um número maior de jovens passou a buscar a alternativa de cursos de ensino fundamental nas modalidades de suplência I (1ª a 4ª séries – EF) e suplência II (5ª a 8ª séries – EF) realizadas em dois anos cada uma delas, como forma de repor a escolaridade a que não tiveram acesso. Essa procura, extremamente precoce, já há alguns anos preocupa os educadores. (LEITE, 2013, p. 233)

É cada vez mais comum a chegada de jovens que buscam a EJA para concluir o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A evasão e a repetência são fatores cruciais que levam os educandos a interromperem os seus estudos no ensino regular. Alguns desses estudantes migram automaticamente do ensino regular para a EJA assim que completam os seus 15 anos, idade mínima exigida para a matrícula nesta modalidade de ensino, enquanto outros permanecem afastados por algum tempo e acabam retornando ao sentirem-se pressionados pela sociedade ou pelo mercado de trabalho.

De acordo com Leite (2013), a constatação da necessidade de implantação de políticas públicas necessárias para combater o problema da baixa escolarização impulsionou o Brasil, ao longo das últimas décadas, a firmar compromissos junto a

organismos internacionais visando a universalização da alfabetização e da educação básica. Uma das ações empreendidas, nesta direção, foi tornar-se signatário de uma série de documentos. Dentre esses, destacam-se aqueles que se filiam à Organização das Nações Unidas. Em 1990, firmou a Declaração e o Plano de Ação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Outra iniciativa foi a participação das reuniões e dos ajustes que foram firmados junto aos nove países mais populosos e com maior número de analfabetos. Desses encontros, nasceu o compromisso – mediante assinatura com os órgãos e agências responsáveis pela educação no mundo – de estipular metas que atendam à universalização da educação básica de jovens e adultos que foram excluídos da escola regular na idade própria. Apesar do Brasil ter assumido compromisso de garantir a universalização da alfabetização e da educação básica, Gadotti (2008) faz a seguinte ressalva:

Antes de mais nada é preciso reconhecer que as nossas **altas taxas de analfabetismo** são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais (GADOTTI, 2008, p. 11).

Dessa forma, para que se cumpra a função equalizadora da EJA – preconizada no Parecer CEB nº 11/2000 – a população desfavorecida no contexto do acesso e da permanência na escola deve receber, de maneira proporcional, maiores oportunidades que os demais, pois seria um caminho para retomar a trajetória escolar e, conseqüentemente, a oportunidade a partir de um ponto igualitário dentro da sociedade. De acordo com o texto da Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (1997 apud BRASIL, 2000, p. 6)

[...] a alfabetização concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito[...] A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. (BRASIL, 2000, p. 6).

De acordo com a orientação da Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de Adultos da qual o Brasil é signatário, a alfabetização é um conhecimento básico e necessário a todos, principalmente quando se considera que para fazer parte de um mundo em transformação, essa habilidade torna-se primordial para o desenvolvimento de outras habilidades, acesso a níveis mais elevados de estudo e participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. O não acesso ao mundo da leitura e da escrita compromete sobremaneira a conquista da cidadania plena. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada por lei e direcionada àquelas pessoas que, por uma série de motivos, não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada.

Neste sentido, verifica-se que uma das funções sociais da EJA, estabelecida no documento de das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é o desenvolvimento da formação humana dos educandos e o acesso à cultura, almejando como resultados a consciência crítica, as atitudes éticas e o compromisso político numa perspectiva de apreensão da autonomia intelectual.

Partindo desta premissa, o Parecer CEB/CNE 11, de 10 de maio de 2000, afirma que a educação “[...] possibilita ao jovem e ao adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.” (BRASIL, 2000, p. 9).

Dessa forma, compreende-se que o objetivo da EJA se estende para além da alfabetização, indicando caminhos para a formação cidadã e a inserção continuada no sistema de ensino. Pretende-se com essas ações promover a correção de algumas questões sociais como exclusão, exploração, além de outras situações que possam gerar condições de marginalização. Nesta perspectiva, Barrios e Perrude (2016) propõem que:

A educação pública no Brasil voltada para os jovens e adultos oferece a esses educandos a oportunidade e o direito de elevar o seu nível de escolaridade, por meio de diversos conhecimentos que podem ser aplicados na sua vida cotidiana e, futuramente, proporcionar uma melhoria na qualidade de vida (BARRIOS; PERRUDE, 2016, p. 1262)

Sabemos que a solução para problema da exclusão e a consequente melhoria da qualidade de vida dos indivíduos não depende somente da escola, mas seria muito mais danoso se lhes fosse negado, mais uma vez, o direito à educação.

Sendo assim, o Parecer CEB/CNE 11, de 10 de maio de 2000, reitera:

A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil. Contudo, dentro de seus limites a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual (BRASIL, 2000, p. 7)

3.1 A JUVENIZAÇÃO NO ENSINO DA EJA

Segundo reportagem da revista Nova Escola (2011), a presença de estudantes adolescentes na EJA no ensino fundamental é preocupante, pois corresponde a aproximadamente 20% do número de matriculados. A matéria da revista aponta dados, obtidos a partir de Censos Escolares, que indicam – nesta modalidade de ensino - a presença de 558 mil estudantes em 2004 e 565 mil em 2010. Brunel (2004) descreve este fenômeno:

O rejuvenescimento da população que frequenta a EJA é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço (BRUNEL, 2004, p. 9).

Foram citados na reportagem os principais motivos pelos quais os adolescentes estão frequentando a EJA, ao invés do ensino básico regular. Destacam-se:

a) a **vulnerabilidade** que compreende os problemas relacionados à pobreza extrema, ao uso de drogas, à exploração juvenil e à violência que causam instabilidades impedindo-os de colocar a educação como prioridade em suas vidas;

b) o **trabalho** que leva muitos jovens a abandonar o ensino fundamental regular (diurno) para ajudar nas despesas da família. Estudo publicado na série Cadernos de Reflexão do MEC revela – segundo a reportagem – que 29% de adolescentes matriculados do 1º ao 9º ano já exerce alguma atividade remunerada;

c) a **gravidez precoce** que interrompe os estudos de meninas e meninos. Segundo dados da Fundação Perseu Abramo, as meninas são as mais afetadas quando ocorrem os casos de gravidez antes dos 18 anos – 50% delas abandonam a escola, contra 20% dos meninos;

d) a **reprovação** é apontada pelo MEC em 17,4% na 7ª série e 22,6% na 8ª série;

e) a taxa de **evasão** (Inep 2005) é de 1% na 1ª série, 8,3% na 5ª série e 14,1% na 8ª série;

f) a **distância** da escola na zona rural é um empecilho para que os alunos sigam estudando;

g) a **desmotivação** ocorre quando os estudantes não se interessam pelo que a escola oferece e deixam de frequentar as aulas e, mais tarde, quando percebem a importância dos estudos, retornam na modalidade EJA;

h) a **transferência** é uma prática bastante comum: por decisão da equipe gestora/docente, os estudantes maiores de 15 anos - que são considerados indisciplinados e não se adequam à rotina do ensino regular - são transferidos para a EJA.

De acordo com Barrios e Perrude (2016, p. 1268):

A presença desses adolescentes na EJA revela, sobretudo, o quanto o fracasso escolar está presente nas escolas atuais e se reproduzindo cada vez mais rápido, pois, o número de educandos mais jovens na EJA está crescendo a cada ano.

Desse modo, um olhar atento aos adolescentes que chegam à EJA, nos revela que demonstram ares de desânimo, como quem estaria ali por obrigação e, com desconfiança, parece que querem dizer “não deu certo até hoje, por que daria certo agora?” Chautz (2016) cita Arroyo (2013) para descrever acerca do desafio de receber e contemplar as necessidades desses jovens no ambiente da instituição escolar:

O mal-estar nas salas de aula é mais tenso nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Até na EJA os professores não sabem onde incluir tantos adolescentes entre 14-17anos que são rejeitados, reprovados no Ensino Fundamental, que carrega percursos escolares e humanos truncados. Mas será que esses adolescentes-jovens cabem nesses espaços? As respostas estão apenas na compreensão e na educação dos seus professores? E o sistema escolar foi feito para eles? E os currículos incorporam e trabalham as indagações que os adolescentes e jovens carregam para a sala de aula? (ARROYO, 2013, p. 223)

Observa-se que existe diferença na maneira como adultos e adolescentes lidam com as suas dificuldades. A maioria dos adultos, embora muitas vezes um pouco constrangidos, são mais acessíveis a demonstrar suas dúvidas e a solicitar ajuda e, após um determinado período, sentem-se confortáveis em relação ao professor. O adulto demonstra mais facilidade para estabelecer uma relação de confiança com os professores. No caso de alguns adolescentes, nota-se que existe um constrangimento ou pouca propensão em deixar transparecer as suas dificuldades. Talvez por este motivo, esses adolescentes estejam mais suscetíveis a agir de modo indisciplinado. Em relação ao fenômeno de juvenização da EJA, existem desafios a serem enfrentados: promover relações saudáveis de respeito, reciprocidade, troca de experiências

4 INTERVENÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben é uma escola de Ensino Fundamental que pertence ao município de Campinas e está localizada no Bairro Florence II. A escola funciona em três turnos: no período da manhã atende às turmas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), no período da tarde atende às turmas do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e no período noturno atende às turmas de EJA (1º ao 4º Termos).

O foco de trabalho desta pesquisa é a observação e descrição das intervenções pedagógicas que ocorrem na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, é interessante descrever o perfil desses estudantes. Dentre eles, encontram-se adolescentes, jovens, adultos e, em menor número, idosos. Além destes, existe também a presença de estudantes imigrantes do Haiti. A maioria destes estudantes são trabalhadores de baixa renda que vivem na periferia de Campinas e pouco se deslocam de seus respectivos bairros, de tal modo que, têm pouquíssimo acesso a eventos culturais como teatro, cinemas, museus, bibliotecas e praticamente nenhum hábito de leitura. Os idosos e adultos, depois de um longo período, retornaram à escola e aos poucos vão se adaptando ao mundo dos conhecimentos sistematizados, pois a maior parte de suas experiências de vida esteve vinculada à oralidade. Por outro lado, os jovens e os adolescentes egressos ou evadidos do ensino regular, trazem consigo, um histórico de indisciplina e muitos deles também apresentam dificuldades de aprendizagem.

Vale ressaltar, também, que o corpo discente na EJA é bastante diversificado em relação a profissão que exercem, faixa etária, experiências de vida e níveis de conhecimentos escolares sistematizados. Dentre os matriculados numa mesma turma existem alunos que não se encontram plenamente alfabetizados e outros que já possuem domínio da leitura e da escrita. Além disso, são bastante heterogêneas em relação à idade de seus integrantes, pois estão matriculados numa mesma turma, os adolescentes egressos do ensino regular que encontravam-se em situação de defasagem idade/série e também outros adolescentes que abandonaram a escola há algum tempo.

Além destes, temos estudantes – homens e mulheres – adultos que encontram-se fora da escola há muitos anos. Os principais motivos que levaram os

adultos a abandonarem os estudos quando criança são: a entrada precoce no mercado de trabalho; o trabalho no campo – muitos estudantes viveram na zona rural, no período da infância e da adolescência -; realizar tarefas domésticas e cuidar dos irmãos menores enquanto os pais trabalhavam fora. Outros fatores também se tornaram impeditivos para o acesso à escola como, por exemplo, casamento e gravidez.

De acordo com Chautz (2016):

[...] são tantos os sujeitos da EJA que não podemos dizê-los todos, mas em uma breve tentativa podemos dizer que na EJA temos: adolescentes, jovens, adultos e idosos, afrodescendentes, trabalhadores urbanos e rurais, pessoas das mais diversas regiões do Brasil, jovens em situação de risco ou autores de atos infracionais em conflito com a lei vivendo em liberdade assistida, adolescentes grávidas ou com filhos pequenos, mulheres que não puderam estudar, trabalhar e se desenvolver por conduta machista de seus parceiros, imigrantes, homossexuais e/ou sujeitos com múltiplas identidades sexuais (comunidade LGBTI), adolescentes em situação de indisciplina na escola regular, estudantes com deficiências e com transtornos mentais. (CHAUTZ, 2016, p.12)

Diante do desafio de atender e contemplar as necessidades de um grupo com características tão distintas somadas a outros problemas advindos da própria condição social destes estudantes, a equipe pedagógica que atuava junto à EJA debruçou-se sobre algumas questões que se colocavam como entraves para a permanência desses jovens e adultos na escola e compreendeu a necessidade de lançar ali um novo olhar. Sendo assim, este novo olhar nasceu como resultado das experiências e dos diálogos que aconteciam entre os educandos e os docentes da EJA. Estes sentimentos e angústias que acompanhavam, desde há muito tempo, os profissionais que trabalhavam com esta modalidade de ensino – traduzidos na forma de mal-estar pedagógico - foram captados e descritos pela orientadora pedagógica, Grace Caroline Chautz, que acabara de assumir o cargo em nossa escola:

Quando assumo o cargo de orientadora pedagógica em novembro de 2015 e realizo meu primeiro TDC (Trabalho Docente Coletivo) com os docentes da EJA, logo me sinto acolhida e envolta por angústias de professores e professoras com a sede de fazer diferente. Como vinha da educação infantil, precisava encontrar naquelas expressões algo que me capturasse e me jogasse profundamente naquele novo desafio, para que não viesse a desistir. Com a EJA foi assim, fui capturada e a parceria foi inevitável. Precisávamos uns dos outros, dos olhares uns dos outros (CHAUTZ, 2016, p. 10)

A angústia que os professores sentiam e desabafavam aos ouvidos atentos da orientadora pedagógica estava relacionada aos problemas que serão descritos a seguir:

- Muitos estudantes possuem um limite máximo de tempo para estar na escola, ou seja, o horário de aula muitas vezes é inadequado para o estudante trabalhador;

- Muitos estudantes que apresentam problemas básicos de leitura e escrita convencionais;

- Um número significativo de adolescentes com idades entre 15 e 17 anos que, adentrando os portões da EJA, exigiam a necessidade de um olhar mais atento para as suas necessidades;

- Alta taxa de evasão escolar;

- Disparidades significativas em relação ao domínio da leitura, da escrita e da matemática entre os alunos matriculados na mesma turma;

- Problemas de relacionamento entre os educandos adultos e adolescentes;

- Dificuldades em encontrar materiais didáticos que atendessem aos estudantes da EJA;

- Tempo insuficiente para um planejamento pedagógico que fosse adequado às reais necessidades e realidade dos estudantes, bem como um trabalho que possibilitasse a reflexão necessária sobre as práticas desenvolvidas e os resultados obtidos;

- Os docentes questionavam se a prática pedagógica, adotada até aquele momento, seria a mais adequada para atender as singularidades daqueles educandos.

Para além de reconhecer que alguns dos problemas citados estavam relacionados ao próprio modelo da educação formal proposto para a EJA e que se mostrava inadequado para atender os estudantes nas suas singularidades, os docentes encontravam-se questionando a própria prática pedagógica. Esta percepção dos docentes faz sentido, pois a Educação de Jovens e Adultos, historicamente, sempre ocupou um lugar secundário nas políticas públicas que trataram da educação.

De acordo com Carreira (2014):

Avalia-se que um dos efeitos colaterais da luta histórica para que a EJA fosse assumida como política educacional foi – em grande parte – a submissão da modalidade a certo modelo de escolarização tradicional da educação básica regular naquilo que ela tem de pior: visão hierárquica entre educador-educandos, fragmentação de conhecimentos, perda de sentidos, descontextualização das realidades nas quais as pessoas estão inseridas. Associadas a isso, uma tendência à “infantilização” dos sujeitos de EJA, não os reconhecendo como pessoas jovens e adultas que possuem trajetórias, conhecimentos, necessidades e desejos. (CARREIRA, 2014, p. 204)

Diante desta constatação real e incômoda os docentes iniciam um processo de indagações: Qual seria a melhor forma de apresentar os conteúdos aos jovens, adultos e idosos que adentravam os portões da escola? Em outras palavras, os professores encontravam-se num momento de autocrítica, de avaliação da sua prática pedagógica e se propunham a buscar novos caminhos para superar aqueles desafios. Para o educador Paulo Freire (2006) este momento - em que os professores se questionam - é importante como processo de formação docente “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2016, p. 40)

As intervenções que a equipe pedagógica pretendia fazer implicava em uma reorganização de estruturas escolares que são previamente estabelecidas por lei, pois a EJA se constitui no âmbito da educação formal. Vale ressaltar que, durante um longo período de nossa história, a educação de adultos esteve ligada a movimentos de educação popular, ou seja, acontecia através de intervenções informais que buscavam promover a alfabetização por meio de instituições associadas às igrejas, aos sindicatos etc. Porém, partir da constatação dos altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade entre a população brasileira, o Estado assumiu políticas públicas que transformaram a Educação de Jovens e Adultos em uma modalidade de educação formal.

Conforme relata Groppo (2013),

[...] a Educação de Adultos Ministrada em círculos de cultura de caráter não oficial se tornou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) reconhecida oficialmente pelo Estado [...] Deste modo, foi deixando de ter o caráter estritamente não formal de antes e passou a ser reconhecida como modalidade oficial de ensino, com currículos orientados pelo Estado e certificações dadas pelo mesmo. (GROPPO, 2013, p. 68)

Sendo assim, a escola não possui autonomia para fazer alterações em sua grade de horário ou currículo. Dessa forma, fez-se necessário convidar os supervisores do NAED/ Noroeste para debater assunto e buscar apoio para a implantação das modificações que se pretendia fazer. Os supervisores compreenderam as dificuldades e consideraram as reivindicações legítimas, pois compartilhavam do pressuposto de que Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que muitas vezes têm sido preterida quando comparada às demais modalidades e, desse modo, colocaram-se à disposição da escola no intuito de buscarem juntos uma melhor solução para as questões apontadas.

Nesta perspectiva, Carreira (2014) relata que:

[...] a EJA não é reconhecida efetivamente como um direito pela sociedade e por grande parte da gestão pública. Avalia-se que isso decorre, sobretudo, do fato de os sujeitos a quem ela é destinada serem constituídos, em sua gigantesca maioria, por pessoas pobres, negras e de baixa renda, gente que ainda enfrenta desafios para ser reconhecida no país como detentora de direitos. Nessa mesma linha, identifica-se que há um preconceito disseminado entre determinados setores da gestão educacional que responsabiliza os sujeitos potenciais da EJA por não terem se escolarizado na “idade certa” e os enxerga como um grupo para o qual não vale a pena tamanho esforço e investimento social. (CARREIRA, 2014, p. 202)

Cientes e demonstrando preocupação com os problemas que perpassam a EJA, os supervisores vêm se colocando como pioneiros na tentativa de desenvolver - junto às unidades escolares que estão sob a sua supervisão – novos modos de fazer a educação para os Jovens e Adultos.

A constituição deste mundo complexo da EJA traz reflexões profundas que foram sintetizadas por Chautz (2016)

Quais imagens povoam nossa cabeças quando pensamos na educação de jovens, adultos e idosos? Logo nos vem à mente um caleidoscópio de imagens, que além da imagem poder ser contemplada por diferentes prismas, pode ser vista por diferentes olhos. Olhos carregados de histórias e que imprimem a cada fragmento um significado. Do singular ao plural, considerando o movimento como sendo a riqueza dessa gama de imagens. (CHAUTZ, 2016, p. 15)

Desse modo, a equipe pedagógica da EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben, partindo do pressuposto que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui, cada vez mais, como uma modalidade de ensino que busca combater as desigualdades sociais e a exclusão escolar decidiu - desde o ano de 2016 - que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os educandos que compõem essas turmas, deveria ser pensado, planejado e compreendido numa perspectiva de caráter mais inclusivo e mais humanizado.

Debruçando-se sobre os problemas apontados, iniciou-se um debate sobre quais propostas ou estratégias poderiam ser utilizadas para minimizar aquela situação que trazia incômodo e resultados pouco satisfatórios para todos. A partir das discussões e das trocas de experiências foram traçadas as seguintes estratégias:

- Aplicar uma avaliação diagnóstica versando questões de português e matemática para alocar os estudantes por agrupamento de saberes;
- Flexibilização da grade curricular com a redução da carga horária dos estudantes na escola em 1h/aula no intuito promover a inclusão dos estudantes e diminuir a evasão escolar. O tempo não cumprido na escola é compensado com atividade extraclasse;
- Promover a inclusão do estudante através do planejamento de atividades que agregue significado e função social do conteúdo aprendido;
- Planejar os conteúdos escolares numa perspectiva de inserção com a vida, a cultura e dos saberes do educando de modo que ele se sinta inserido no contexto escolar e não abandone a escola;
- Privilegiar a construção da autonomia dos estudantes bem como a sua conscientização sobre a necessidade de buscar conhecimento;
- Sistematizar os conteúdos privilegiando os saberes individuais e coletivos dos estudantes, possibilitando um planejamento pedagógico voltado para uma organização que privilegie o agrupamento por saberes;
- Planejar a organização do trabalho pedagógico visando a múltipla docência no qual os docentes poderão compartilhar os conteúdos visando o conceito da interdisciplinaridade;
- Promover atividades extracurriculares: teatro, cinema, futebol, palestras, oficinas, exposições.

Compreende-se que estes educandos são provenientes de uma classe social menos favorecida e que lutam para sobreviver num mundo em que, cada vez mais, o domínio da leitura e da escrita se faz necessário. De acordo com Gadotti (2008):

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as formas de vida subumanas, comprometem o seu processo de alfabetização. Falamos de "jovens e adultos" referindo-nos à "educação de adultos", porque aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores (GADOTTI, 2008, p. 28)

A percepção de que esses educandos já foram desrespeitados em suas trajetórias de vida quando tiveram seu direito à educação negado, traz à reflexão sobre o que poderia ser feito para que o retorno desses sujeitos à escola, não venha a se constituir como mais uma forma de humilhação e fracasso.

Leite (2013) diz que:

A área de EJA parece ser, por excelência, uma instância que exige um cuidado extremo no planejamento das condições concretas de ensino, no sentido de garantir um ambiente afetivamente favorável para os alunos, visando ao estabelecimento de vínculos de “aproximação” com os conteúdos e práticas desenvolvidos. (LEITE, 2013, p. 25)

Neste sentido, compreende-se que seria extremamente negativo se esses educandos se deparassem com uma metodologia de ensino que não valorizasse a sua identidade, os seus saberes e a sua cultura.

De acordo com Leite (2013):

Na EJA encontram-se alunos trabalhadores que carregam histórias de uma escolarização marcada pelo abandono da escola, pela necessidade do trabalho, por não conseguirem conciliar escola e trabalho. Também encontram-se os jovens com defasagem idade-série, que acumulam repetências, fracasso escolar, dificuldades acompanhar o ritmo imposto para a aprendizagem na escola regular, os alunos com necessidades especiais, que após longo período na escola regular, são direcionados para salas de EJA, os idosos que mesmo não buscando o diploma ou certificação do sistema, possuem o desejo de retornar à escola. (LEITE, 2013, p. 295)

Impelidos por diversos motivos, os estudantes adultos e idosos retornam à escola trazendo consigo desejos e esperanças, porém, apresentam-se visivelmente tensos, preocupados e aflitos. Tais sentimentos se explicam pelo longo período que estiveram afastados dos livros, dos cadernos e dos saberes sistematizados. Nesse sentido, o Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000, alerta:

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase “naturais”, e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio de instrumento e poder. Quem se vê privado deles ou assume esse ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advêm e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação desse direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social. (BRASIL, 2000, p. 7).

Esses sujeitos, desde há muito tempo, vêm conduzindo as suas vidas com foco quase que, exclusivamente, no mundo do trabalho, nas responsabilidades financeiras, nos afazeres domésticos e nos cuidados com as suas famílias. A maioria desses estudantes relatam os sonhos, que mantiveram adormecidos, de um dia poderem retornar aos bancos escolares e, frequentemente, contam que a falta

de estudo roubou-lhes oportunidades de emprego ou uma possível promoção no seu trabalho. Estas histórias de vida nos fazem compreender que quando estes estudantes adentram os muros da escola, devemos oferecer a eles não tão somente o conhecimento sistematizado, mas sim, o nosso apoio, o nosso acolhimento e a nossa parceria para que se sintam fortalecidos e acreditem que serão capazes de enfrentar e superar os desafios propostos pela escola.

Diante desta realidade, Moreira e Silva (2007) recomendam:

A Educação de Jovens e Adultos, por se dirigir àqueles que foram privados de direitos, incluindo o de frequentar a escola, se constitui numa prática de escolarização que é, também, uma ação de resgate da autoestima das pessoas e é, ao mesmo tempo, um trabalho de natureza política que inclui, no seu fazer, a consideração à realidade das pessoas e aos sonhos por estas alimentados. (MOREIRA; SILVA, 2007, p. 239)

A educação de jovens e adultos possui um espectro amplo, pois vai muito além da aquisição de conhecimentos. É preciso pensar na subjetividade, no sentimento dos educandos e, sobretudo, considerar que são homens e mulheres carregados de trajetórias diversas, conquistas, fracassos e protagonismo na sociedade brasileira. É necessário ouvir e valorizar as suas histórias, de tal modo que as suas narrativas sejam promotoras dos saberes sistematizados que esses educandos buscam na escola.

4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Grande parte dos estudantes adultos, em nossa escola, são provenientes de outros estados do Brasil, principalmente da região Nordeste. Além disso, temos também a presença de estudantes imigrantes do Haiti.

Considerando a heterogeneidade verificada entre os estudantes da EJA: Idosos, adultos, jovens e adolescentes, houve consenso por parte da equipe pedagógica de que o trabalho docente deveria ser planejado de maneira que fosse capaz de atender as diferentes características e demandas deste público discente. Os docentes têm consciência de que se as atividades não forem planejadas de modo que atendam as singularidades e as expectativas de cada um dos educandos que ali se encontra, muito provavelmente, haverá o risco de se instalar o desânimo, a desmotivação e o conseqüente abandono da escola. Nesta perspectiva, Schwartz (2013) diz que:

[...] os estudantes de EJA em função de fracassos anteriores possuem, muitas vezes, uma baixa autoestima; portanto, precisam ser motivados, e o educador deverá buscar diferentes maneiras de promover e despertar o interesse e entusiasmo e acima de tudo mostrar a esses alunos que é possível aprender (SCHWARTZ, 2013, p. 13)

É bastante comum que os adolescentes – quando não se interessam ou não se sentem contemplados pelas atividades propostas – demonstrem sua insatisfação por meio de comportamento indisciplinado, como por exemplo, rebeldia, conversas paralelas em tom bastante barulhento e - não raras vezes – as manifestações ocorrem por meio de confrontos e enfrentamentos contra os professores.

Essas ocorrências, em sala de aula, provocam grande mal-estar entre os educandos adultos. Esse mal-estar não é, a princípio, expressado verbalmente, mas é possível ver em seus semblantes a reprovação e o incômodo que tais acontecimentos lhes provocam. Porém, à medida que se sentem mais à vontade relatam que o barulho tira-lhes a concentração e, por isso, não conseguem aprender. Além disso, contam que estão cansados por terem trabalhado o dia todo, que estão ali para aprender e que o desgaste e o tempo perdido com essas intervenções roubam-lhes a oportunidade de um melhor aproveitamento dos estudos. Os educandos da EJA não dispõem de muito tempo para os estudos em seus lares, pois na maior parte do tempo estão trabalhando fora de casa ou dedicando-se aos cuidados com a família e com os afazeres domésticos. Sendo assim, é compreensível que queiram aproveitar ao máximo os momentos que estão em sala de aula. Neste sentido, Gadotti (2008, p. 130), relata “A prática também demonstrou que o aluno jovem e o adulto precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Não pode dispensar o seu trabalho para dedicar-se inteiramente aos estudos”.

Essas queixas são verdadeiras e interpretadas - como perfeitamente, compreensíveis - pelos educadores que se entristecem e se angustiam quando se deparam com situações, como essas, que dificultam as condições adequadas para que a aprendizagem, de fato, ocorra.

Nesta perspectiva, pensando num modo de minimizar ou superar problemas desta natureza, o Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000, recomenda que “[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.” (BRASIL, 2000, p. 8)

Os conteúdos, para as turmas da EJA, são introduzidos de maneira lenta e gradual, principalmente em relação à escrita. Os adultos, por serem sujeitos ativos na sociedade - trabalham, cuidam da família, pagam contas, participam dos processos políticos do país - conseguem compreender com bastante clareza os assuntos, quando tratados no contexto da oralidade. Entretanto, essa razoável facilidade não se verifica nas atividades de leitura e escrita. Não é tarefa simples para eles, interpretar um texto ou responder por escrito as questões que são solicitadas pelas professoras. Sobre a questão da oralidade o Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000, relata que:

Muitos desses jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileiras e indígena (BRASIL, 2000, p. 5)

A oralidade é uma questão bastante relevante a ser considerada quando se trabalha com jovens e adultos porque esta é a principal forma de expressão utilizada por eles. Esta prática se faz presente nas relações familiares, nas comunidades e mesmo no exercício laboral, visto que a maioria deles ocupa cargos, em seus respectivos postos de trabalho, que pouco exige de leitura ou escrita. Entretanto, de acordo com Dias e Angelini (2016, p. 297): “Preconceitos, pela falta do conhecimento que lhes foi negado, precisam ser trabalhados de maneira que o acolhimento seja reconhecido agora como um direito social.”

Deste modo, a capacidade oral dos educandos da EJA deve ser explorada como um potencial para produzir novos saberes.

De acordo com Costa e Evangelista (2016):

É preciso percorrer o caminho da construção mútua da emancipação intelectual, pois se trata da formação de um adulto que não é tábula rasa, pois carrega consigo uma determinada visão de mundo e é sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. Tal formação se realiza por meio do encontro e do diálogo entre o educador e o educando, onde o primeiro pensa e traz consigo o conteúdo formal elaborado pela humanidade e o segundo carrega consigo sua experiência de vida. (COSTA; EVANGELISTA, 2016, p. 284)

Neste sentido, uma aula expositiva sobre um determinado tema produz resultados bastante satisfatórios, pois a compreensão oral que os educandos possuem facilita a comunicação tornando possível um processo de diálogo bastante fecundo.

O grande desafio que se coloca é a lacuna existente entre a oralidade e a expressão através da leitura e da escrita, principalmente, daquela escrita pretendida no aspecto escolarizado e formal. Uma prática que vem se mostrando bastante promissora é incentivar os educandos que redijam seus textos sem se preocupar com os erros e acertos da escrita, é preciso que eles sintam-se livres para expressar as suas ideias. O excesso de formalidade não pode roubar-lhes a criatividade! O aprimoramento da escrita desenvolve-se com a habilidade que vão adquirindo ao longo do processo educativo. Na EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben todos os professores - independentemente da disciplina que lecionam - envolvem-se com práticas que visam promover o aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

Outra forma interessante de motivar a escrita é solicitar atividades que envolvam a narrativa de suas histórias de vida que - além de se traduzir como uma forma de praticar a escrita – também oferece possibilidades de dialogar com os saberes trazidos pelos educandos. Este modelo de intervenção educativa pode ser utilizado em todas as disciplinas do currículo escolar. Frente a esta perspectiva, os professores buscam planejar as suas aulas de modo que levem em conta as particularidades dos educandos de cada uma de suas turmas. Giubilei e Siloto (2010) sugerem que:

[...] o material deve ser construído pelo próprio professor que conhece sua classe e seu aluno e, portanto, tem condições de adequá-lo à realidade do grupo de educadores de forma geral e especificamente para o aluno que apresenta maiores dificuldades e limitações. Os materiais prontos, trazem em seu bojo as lacunas que uma especificidade pode superar. (GIUBILEI; SILOTO, 2010, p. 18)

Para as turmas que apresentam maiores dificuldades com a leitura e escrita, os conteúdos são apresentados em forma de textos simples e questões que exijam respostas simples e curtas. A participação oral é estimulada e valorizada. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida são, via de regra, utilizados como uma estratégia para alavancar outros níveis de conhecimento. De acordo com Fernandes (2012, p. 58):

O trabalho de leitura e produção de texto com estudantes da modalidade educação de jovens e adultos também pode considerar as histórias de vida, relatos autobiográficos que trazem, em sua elaboração, os registros da memória de quem escreve ou narra para que o outro escreva.

Para auxiliar na leitura e na escrita são práticas úteis a correção coletiva das escritas realizadas pelos educandos e o estímulo ao exercício de leitura em sala de

aula. As práticas de leitura se constituem como um importante instrumento de ampliação do vocabulário, aprimora a técnica da leitura e da escrita e, sobretudo, amplia a visão de mundo.

As atividades extracurriculares como cinema, teatro, exposições de arte e palestras são muito apreciadas pela maioria dos educandos porque, muitas vezes, tratam-se de eventos que eles dificilmente teriam acesso por falta de conhecimento/informação, de hábito ou por questões financeiras. Entretanto, existe uma parcela dos educandos que não participa desses eventos por considerar que tais atividades não se caracterizam como “aula”, não são importantes e, tampouco, necessárias. De qualquer modo, independentemente da recusa de parte dos educandos, a escola continua a promover os eventos e vem buscando estratégias para desenvolver, entre todos, o interesse pelas atividades culturais e artísticas.

A avaliação dos educandos se realiza, cotidianamente, considerando todos os aspectos da evolução alcançada pelo estudante. São consideradas como evolução de aprendizagem: melhora na leitura e na escrita; apropriação de conceitos científicos, matemáticos, históricos, artísticos; capacidade de relacionar os conhecimentos da vida cotidiana com os conteúdos sistematizados; autoconfiança; melhora na autoestima; autonomia e capacidade de propor soluções às situações apresentadas; disposição e cooperação nas atividades coletivas.

4.2 NÓS E A POLÍTICA: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR REALIZADO NA EMEF PROFA. CLOTILDE BARRAQUET VON ZUBEN

O trabalho interdisciplinar faz parte dos projetos desenvolvidos pela equipe pedagógica da EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben com as turmas da EJA. Desse modo, a proximidade das eleições de 2018, levou a equipe pedagógica a vislumbrar um projeto que abordasse este tema. Neste sentido, houve diálogo com as turmas sobre a possibilidade e o interesse deles em trabalhar com o tema em questão. A proposta foi aceita, mas grande parte dos educandos não se mostraram animados para discutir o assunto, eles disseram que os políticos são todos corruptos e que de nada adianta votar no dia da eleição, porque as suas vidas continuariam na mesma dureza de sempre!

Nesta perspectiva, Cortella (2018) chama a nossa atenção para o fato de que muito embora as escolas trabalhem com seus alunos os conteúdos relativos às questões da cidadania, é possível constatar que não se costuma fazer uma relação direta entre os conceitos de política e cidadania. Dessa forma, relata que:

Existe uma tendência a excluir a relação direta entre política e cidadania, criando uma rejeição curiosa à política e valorizando a cidadania, como se fossem termos diversos. Há um vínculo inclusive de natureza semântica entre as duas palavras que, objetivamente, significam a mesma coisa. A noção de política está apoiada num vocábulo grego, *polis* (cidade), e cidadania se baseia em um vocábulo latino correspondente, *civitatem*. Embora a origem etimológica seja diferente, os dois termos propõem que se pense na ação da vida em sociedade (ou seja, em cidade). Isso significa que não é possível apartar ou separar os conceitos (CORTELLA, 2018, p. 85)

A percepção de Cortella (2018) está correta, pois como já mencionado, a reação de grande parte dos educandos foi dizer que não se interessava por política porque todos os políticos são ladrões e não estão preocupados com o povo. Eles declaram não se importar com a política e reforçam a sua relação com corrupção e oportunismo.

Através do diálogo com os professores, os educandos relatam que não se sentem representados e não acreditam que o seu voto possa mudar a situação em que o país se encontra. Em outras palavras, não creem na força de seu voto. Falta-lhes, portanto, compreender que é através da política que se constrói a cidadania e a democracia, porque o termo cidadão remete a povo e democracia significa “governo que emana do povo”.

Após dialogar com as turmas no sentido de convencê-las que seria útil que todos compreendessem a importância de se falar sobre política e alertar sobre as implicações que as escolhas eleitorais exercem na vida de todos os cidadãos e, por entender, que a educação para a cidadania é fundamental para o exercício da democracia decidiu-se pelo encaminhamento do projeto.

Desse modo, a equipe pedagógica iniciou a elaboração de um projeto interdisciplinar que pudesse discutir esta questão de forma ampla e, sobretudo, com o intuito de demonstrar aos educandos que política é cidadania, ou seja, os dois termos estão relacionados entre si.

Partindo deste objetivo, o projeto foi pensado como uma forma de abordar a questão da cidadania de maneira pragmática, ou seja, levando em conta a realidade e as histórias dos próprios educandos. Todos os docentes foram envolvidos no

projeto e cada disciplina daria a sua contribuição em termos de conteúdo e, mais do que isso, haveria interação entre os conhecimentos dos diversos componentes curriculares durante as discussões que seriam realizadas.

Na primeira atividade, os educandos preencheram uma ficha cadastral. Nesta ficha deveriam ser colocados todos os dados pessoais: Nome, Endereço, Filiação, Nacionalidade, Naturalidade, RG, CPF, CNH, Título Eleitoral, CTPS, Profissão e Local de trabalho.

Na segunda atividade, os educandos responderam a um questionário que versava sobre questões pessoais. O objetivo da proposta era fazer com que cada um dos educandos refletisse sobre si mesmo. Esta reflexão foi sugerida mediante os seguintes questionamentos:

- 1) Quem sou eu (minhas qualidades, defeitos, limitações, meus sonhos...)?
- 2) Onde nasci (em qual espaço geográfico)?
- 3) Quais referências culturais, trago deste espaço geográfico?
- 4) O que me fez retornar à escola? O que espero da escola?
- 5) A escola é importante para mim, por quê?
- 6) A escola atende as minhas necessidades?
- 7) Quais documentos eu tenho, eles são importantes para me constituir como cidadão?
- 8) Costumo votar nas eleições?
- 9) Considero importante o exercício do voto?
- 10) O meu voto e as decisões políticas influenciam nos meus direitos sociais como, por exemplo, saúde, educação, segurança etc?

As estratégias utilizadas para aprofundar os conhecimentos e as discussões sobre política, educação, direitos e deveres foram:

- a) exibição do filme “Pro dia nascer feliz”, do diretor João Jardim;
- b) palestras com o professor de Geografia sobre os Poderes da República, Sistema eleitoral e *Fake News* no contexto das eleições;
- c) palestra com a professora de Ciências sobre Direitos Humanos, Art. 5º da Constituição Federal e descrição histórica da educação no Brasil.

Pequenos fragmentos dos objetivos alcançados...

A partir da perspectiva abordada por este projeto interdisciplinar, foi possível dialogar sobre o lugar ocupado por cada um desses educandos no passado, no presente e – também - o lugar que gostariam de ocupar no futuro. Este lugar a ser ocupado passou a ser pensado não somente para si mesmos, mas também para os seus descendentes, pois muitos são pais, mães, avôs e avós. Neste contexto, houve reflexão sobre a nossa responsabilidade em eleger governantes que tenham compromisso com o futuro do país.

A palestra que abordou o tema sobre a história da educação mostrou que, ao longo do tempo, este importante segmento não recebeu os investimentos necessários por parte do governo. Esta falta de investimento resultou em altas taxas de analfabetismo e baixa escolaridade que persistem até os dias atuais. Daí a importância de escolher candidatos que tenham compromissos em investir na educação das crianças, dos jovens e dos adultos.

O filme que exibimos, “Pro dia nascer feliz”, foi marcante porque mostrou os problemas que existem nas escolas do Brasil como, por exemplo, falta de infraestrutura e problemas de indisciplina entre os jovens estudantes. Diferenças significativas foram apontadas entre as escolas públicas e as escolas particulares, porém, discutimos algo muito importante que foi demonstrado no filme: os jovens, independentemente, de sua classe social ou da escola que frequentam precisam todos de atenção, cuidado e muito amor!

O exercício de narrar as memórias, ou seja, o ato de falar sobre si mesmo trouxe à tona muitos dos motivos que foram responsáveis pelo abandono escolar. Tais relatos revelaram o sofrimento daqueles que foram obrigados a deixar a escola e o arrependimento daqueles que a deixaram por não ter tido maturidade suficiente para valorizá-la. As narrativas feitas na forma oral e escrita permitiram explorar, incentivar e melhorar a capacidade verbal, escrita e a produção de texto dos educandos.

A reflexão, a partir das histórias contadas, fez com que os educandos olhassem para dentro de si e fizessem uma análise das oportunidades que tiveram ao longo de suas vidas, das negações ou privações de direitos que sofreram ou,

ainda, a maneira como cada indivíduo se responsabilizou pelo cumprimento de seus deveres.

A análise do contexto histórico de suas vidas torna possível aos educandos fazerem apontamentos das responsabilidades individuais e das políticas públicas que são adotadas pelos governos e ofertadas à população. Sendo assim, este diálogo permitiu a compreensão:

- Dos direitos e deveres de cada um;
- Da importância do voto consciente na escolha de nossos representantes políticos;
- Da importância das políticas públicas relativas à saúde, educação, previdência, transporte público, segurança, moradia;
- Da influência que a participação/parceria das famílias e da comunidade podem ter na qualidade da oferta dos serviços prestados pelas instituições públicas (saúde, educação, segurança etc.);
- Da conscientização de que ser cidadão pleno exige participação ativa nas decisões políticas e, sobretudo, que a busca e a valorização de uma escola pública de qualidade se faz a partir dessa caminhada que visa o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica e mais atuante.

Em outras palavras, o objetivo deste trabalho - realizado junto aos sujeitos da EJA - implica em levar à compreensão do papel de cada um no sentido de participar, plenamente, da construção de um modelo de sociedade que venha a atender as necessidades dos indivíduos que dela fazem parte. Entende-se que este modelo de sociedade somente é possível mediante a atuação consciente, autônoma e crítica de cada cidadão e, tais conquistas, se concretizam a partir de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Sim, política é cidadania!

A partir dos desdobramentos das atividades realizadas foram surgindo vários trabalhos produzidos pelos educandos. Alguns exemplos, desta atividade específica, foram:

- a) As memórias narradas e escritas se transformaram em um pequeno livro organizado pela professora de Português;
- b) Os dados obtidos pelos questionamentos feitos aos educandos sobre o conhecimento de si, sua atuação política e seus sonhos foram transformados em gráficos e tabelas pela professora de Matemática;

c) Para falar de suas qualidades os educandos produziram acrósticos com as letras de seus respectivos nomes.

É importante ressaltar que este trabalho foi realizado, coletivamente, pela equipe pedagógica da EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben. Dessa forma a sua execução exigiu que os docentes interagissem de maneira a extrapolar a sua área específica de atuação, ou seja, do componente curricular que leciona. Do mesmo modo, esta atividade favoreceu a interação entre os educandos, pois à medida em que houve debate durante as palestras, pontos de vistas diferentes foram expostos e discutidos e, sobretudo, através das suas narrativas de vida passaram a se conhecer melhor e a compartilhar experiências.

CONCLUSÃO

A educação formal como o próprio nome sugere ocorre no âmbito da formalidade. Quais são os formalismos que estão presentes neste ambiente? Poderíamos citar: grade curricular fechada, horários rígidos/pré-determinados para docentes e discentes, salas de aula padronizadas em seus mobiliários e pouca flexibilidade para a execução de atividades diferenciadas.

Este modelo de educação é bastante antigo e sua estrutura é muito difícil de ser rompida. Muito embora esta estrutura rígida possa, em muitos momentos, nos fazer sentir “aprisionados” e amargurados, paradoxalmente, estamos acostumados a ela porque parece nos trazer uma sensação de segurança.

Se fôssemos mais livres o que faríamos e como faríamos? Perderíamos o controle do tempo para ministrar os conteúdos? Perderíamos o “controle” que, muitas vezes, fingimos ter sobre os nossos alunos e sua aprendizagem?

A verdade é que, talvez, tenhamos medo de errar, de transformar a nossa aula em algo improdutivo, temos receio que ao fazer uma atividade diferente, os nossos educandos possam se dispersar, fazer barulho demais e incomodar os professores e estudantes de outras salas. Como explicar aos nossos gestores uma aula que pode não ter “cara” de aula?

Essas reflexões demonstram a dificuldade que existe, dentro da instituição formal e no íntimo de cada docente, para romper com os formalismos e tentar uma prática pedagógica diferenciada.

Neste sentido, pode ser uma alternativa viável buscar inspiração nas práticas educativas não formais que se constituem como intervenções mais livres. De modo nenhum “intervenções mais livres” implica em uma práticas educativas irresponsáveis, a intenção não é desmerecer a importância ou diminuir a qualidade do ensino, mas sim a intenção de buscar um modo mais autônomo e mais eficiente de ensinar e aprender.

A educação de jovens e adultos possui muitas particularidades que, muitas vezes, se chocam com um modelo de ensino muito formalizado e pouco flexível.

Frente a este contexto, a educação sociocomunitária, por apresentar aspectos de se pensar a educação com enfoque numa visão mais crítica e numa perspectiva

de considerar relevante as singularidades das comunidades de educandos, vem a se constituir, no contexto desta pesquisa, como inspiração para o desenvolvimento de práticas envolvendo a educação de jovens e adultos.

A educação sociocomunitária, de acordo com o sociólogo Groppo (2012), pode ser enriquecida com as contribuições da Sociologia da Educação. O autor relata que os estudos e as discussões feitos acerca da Sociologia da Educação permitem compreender que ela - ao longo do tempo e em determinados lugares - se constituiu com muito maior ênfase na condição de Sociologia do Conhecimento Escolar ou do Currículo. Esta tendência se explica pelo fato da escola ocupar, dentro da sociedade, o papel preponderante de ser a instituição que garante a instrução programada e sistemática do ensino-aprendizagem dos conhecimentos, considerados relevantes, para a sociedade.

Entretanto, Ribeiro (1977 apud GROppo, 2013) relata que essa atividade prioritária da escola, a qual denominou de “específica” sofreu ampliações ao longo do tempo, somando-se a outras demandas chamadas “suplementares”. Essas atividades ditas suplementares se fizeram necessárias à medida em que a escola passou a receber, além dos filhos das elites, filhos oriundos de outras classes sociais. Somado a este fenômeno, pode-se citar, ainda, que houve aumento e complexidade nos cuidados exigidos, pela modernidade, para atender as crianças e os adolescentes, tais como: higiene, escolha da profissão e formação religiosa. Nesta perspectiva, Groppo (2013) argumenta que:

Poder-se-ia considerar que a continuidade desse processo, em que à educação sistemática foram passadas atribuições “suplementares”, parece ter dado origem também à educação não formal. É o que indica Valéria Aroeira Garcia (2009), ao mostrar a origem dessa modalidade educacional na lacuna educacional aberta pelas transformações da família (redução de seu tamanho em direção à família nuclear, aumento do trabalho feminino, entre outros), do espaço urbano (que deixa de ser visto como espaço de convívio coletivo e passa a ser considerado cada vez mais como lugar violento e inseguro) e pela própria incapacidade da escola em atender todas as novas demandas educacionais (que iam além do ensino-aprendizagem de conhecimentos sistematizados e tidos como socialmente valiosos). (GROppo, 2013, p. 79)

Dessa forma, verifica-se que o campo de atuação desta área do conhecimento é bastante amplo e complexo. Esta complexidade - que se revela na própria prática pedagógica diária onde se inclui múltiplas tradições, discursos, movimentos, avanços, retrocessos, contradições e criações – nos permite observar que as teorias críticas estavam presentes nesta dinâmica social e educacional.

Sendo assim, Groppo (2013) ressalta que:

A escola passou e passa por tantas transformações, é assediada por cada vez mais urgências, que se tornou também lugar onde acontece a educação social. A própria escola é incentivada, ou forçada, pelo Estado a estabelecer relações com a vizinhança, a comunidade local e o grupo de pais de alunos – o que acentua o papel da escola de formar para a vivência e a convivência dos educandos em uma dada comunidade e sociedade. (GROPPO, 2013, p. 80)

Nesta mesma perspectiva, o sociólogo inglês, Basil Bernstein também traz importantes contribuições para compreendermos a necessidade de trazer elementos da educação não formal para o contexto da educação formal. Este estudioso, preocupado com o fracasso educacional das crianças e jovens da classe operária na década de 1960, tentou compreender os motivos que desencadeavam tal fracasso. Esta preocupação resultou num estudo que levou Bernstein a observar que existem questões importantes a serem consideradas no contexto educacional quando se leva em conta a classe social dos educandos.

Neste estudo, Bernstein definiu classes (origem social), código (apreensão, cultura) e gramática da classe (como se expressa cada classe social). A definição de classes sociais está ligada ao conceito de divisão social do trabalho e, de acordo com Giddens (2001 apud GROppo, 2013, p. 85-86) o estudo de Bernstein aponta que “[...] crianças de origens diversas desenvolvem códigos diferentes, ou tipos de fala, na fase inicial da vida, as quais afetam suas experiências posteriores na escola”. A partir desta constatação, Bernstein sugere a existência de dois tipos de códigos: o elaborado, no qual os significados utilizados pela pessoa são relativamente independentes do contexto social e o código restrito – aquele que é produzido – que na interação social é bastante dependente do contexto, podendo ser aprendido na família, na escola e em outras instituições sociais. Groppo (2013) relata que:

As crianças e as famílias das classes populares costumam fazer uso de códigos restritos, ou seja, discursos mais vinculados ao contexto cultural e local. Os valores orientadores nesses códigos são pressupostos como conhecidos e não precisam ser expressos na linguagem. A linguagem dos códigos restritos se adapta melhor a experiências práticas em vez da abstração. Isso não faz dela uma linguagem mais pobre ou inferior, apenas uma maneira de discursar e simbolizar que pouco combina com a cultura acadêmica da escola. Em contrapartida, o código ampliado, típico das classes médias, permite maiores generalizações e abstrações, facilitando o contato com a educação formal. (BERSTEIN, 2003 apud GROppo, 2013, p. 86)

Na interpretação de Bernstein as razões do fracasso escolar estavam relacionadas à pedagogia no processo de reprodução cultural e - através do desenvolvimento dos conceitos de código – queria chamar atenção para a enorme contradição entre o código elaborado posto pela escola e o código restrito das crianças operárias. Isto posto, colocava-se em dúvida o papel das pedagogias centradas na criança pobre e conluía-se que, independentemente, da forma como o currículo é organizado, o mais importante é como ocorre a transmissão deste conteúdo. Dessa forma, o sucesso ou o fracasso escolar das crianças operárias tem uma relação direta com a prática pedagógica que se utiliza de forma que o resultado pode ser o enquadramento ou a consciência crítica.

Neste sentido, Paulo Freire (apud GADOTTI, 2001, p. 26) também faz um apontamento interessante:

Quando jovem, aprendi que a beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. Então, mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa.

Em outras palavras, Paulo Freire nos diz que os educandos não devem ficar reféns dos “códigos elaborados”, citados por Bernstein sob pena de ter sufocada a sua criatividade para apreender.

Desta forma, a partir das observações feitas no contexto histórico educacional é possível apontar contribuições advindas da Sociologia da Educação “escolar” para uma Sociologia da Educação Sociocomunitária. Groppo (2012) exemplifica:

[...] têm-se, por um lado, importantes indicações sobre o fato de que os processos educacionais não se resumem à educação formal – como o aprendizado na família e os processos socioeducacionais em instituições diversas; e por outro, contribuições das próprias teorias sociológicas sobre o ensino escolar que poderiam ser cotejadas com os fatos e experiências da educação não formal e sociocomunitária. Afinal, também a educação para além da escola tem suas próprias pedagogias, e essas, suas gramáticas sociais, que se precisa desvendar. (GROPPO, 2012, p. 32)

A Educação Sociocomunitária é uma prática que compreende intervenções educativas cujos objetivos se traduzem num movimento de mobilização das comunidades na busca de transformações sociais mais amplas, significativas e emancipadoras. Esta abordagem propicia diferentes modos de pensar a educação e a inter-relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Paulo Freire (2016) nos orienta que ensinar exige que o educador:

- a) mantenha sempre uma relação dialógica com os educandos;

- b) valorize e respeite a identidade cultural dos educandos, sobretudo das classes populares, pois são saberes construídos socialmente;
- c) respeite as singularidades, a dignidade e a autonomia de cada um dos educandos;
- d) desenvolva atividades que favoreçam o espírito crítico e a autonomia dos educandos;
- e) estimule a curiosidade dos educandos;
- f) trabalhe com a convicção de que a mudança é possível;
- g) seja humilde e tolerante;
- h) compreenda e faça os educandos compreenderem que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Neste sentido, podemos interpretar que as palavras de Paulo Freire vão ao encontro dos objetivos propostos pela Educação Sociocomunitária porque buscam desenvolver o ensino e a aprendizagem através de situações que promovam a construção de valores coletivos; construção de identidades; construção do sentimento de pertença e construção de relações de solidariedade. Diante dessas considerações, verifica-se que é profícuo o sentimento de que esta prática levada às salas de aulas – educação formal – poderá nos trazer resultados frutíferos com os sujeitos da educação de jovens e adultos.

De acordo com Groppo (2013),

A Educação Sociocomunitária é entendida, na qualidade de tema ou “objeto” de pesquisa, como aquelas intervenções educacionais que têm – aos seus propositores, ao menos – claras intenções de impacto social; estas opções tendem a se dar nos ambientes ditos “não formais” de educação, mas podem acontecer também em ambientes formais, como a escola, quando se trata da mobilização da comunidade do entorno da instituição formal (GROPPO, 2013, p. 105)

Groppo (2013, p. 109), ressalta que “A presença do princípio sociocomunitário é patente em alguns processos da vida social em especial. Entre eles, a educação, um dos campos mais importantes da vida social, pois é ele o responsável por boa parte da recriação da existência”. Dessa forma, Groppo (2013) considera fundamental que no ambiente escolar formal sejam cultivados valores que sejam permeados pela lógica sociocomunitária. Para o autor, a construção de valores coletivos, valores de identidade e de sentimento de pertença estão

intrinsecamente vinculados a relações sociais que atendem às necessidades humanas, como sobrevivência, cuidado e identidade.

Os apontamentos feitos acerca dos propósitos da educação sociocomunitária mostram-se adequados para atender as necessidades da EJA, pois uma estrutura educacional que seja rigidamente estrutura e prisioneira de conteúdos previamente estabelecidos sem possibilidade de discussão ou alteração tende a deixar muitos educandos pelo caminho, ou seja, acaba por promover e perpetuar a exclusão e evasão escolar. Desse modo, o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido pela equipe pedagógica da EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben tem mostrado como um caminho viável e promissor a ser seguido. Obviamente, muito ainda precisa ser feito para que se aprimore, cada vez mais, as intervenções no sentido de atender a todos os educandos. Acreditando e apostando em resultados promissores a equipe pedagógica da EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben tem como foco principal o atendimento às reais necessidades dos sujeitos que adentram os muros da escola.

A avaliação diagnóstica é uma importante iniciativa de atender a uma dessas necessidades, pois é interessante saber em qual nível de conhecimento o jovem, adulto ou idoso se encontra no contexto da leitura, da escrita e da matemática. É a partir desse diagnóstico que os professores iniciam a sua caminhada.

Isto não significa que os docentes considerem que os conhecimentos em português e matemática sejam os principais determinantes da vida daquele sujeito. Essas informações são necessárias para acomodar da melhor maneira possível aquele estudante. A partir desta prática foi possível observar que se o estudante ficar em uma turma cujos níveis de saberes estejam muito além ou muito aquém das suas capacidades ele, geralmente, acaba se desmotivando e abandonando a escola.

O objetivo é tornar a sala de aula um ambiente onde as pessoas se sintam mais próximas e possam se ajudar e trocar experiências. A ajuda mútua e a troca de experiências se torna mais efetiva quando os educandos sentem que as diferenças de conhecimentos sistematizados não são muito grandes entre eles. Sentindo-se mais próximos em suas dificuldades, eles se tornam mais companheiros e mais motivados porque conseguem realizar as atividades que são propostas pelos docentes.

Verifica-se nesta prática a intenção de trabalhar com o conceito de comunidade e com o conceito do social porque interessa à equipe da EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben que o exercício das práticas colaborativas, individuais, coletivas e sociais esteja presente em suas intervenções pedagógicas. O objetivo primordial é atender aos educandos, nas suas necessidades elementares, para que quando adentrarem os portões da escola não sejam novamente dela excluídos.

A escola preocupou-se em tomar providências quanto à oferta de transporte e de alimentação adequados para os educandos, esta iniciativa também é um fator que vem motivando os estudantes a não desistirem de frequentar a escola.

Este projeto que vem sendo desenvolvido pela EMEF Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben tem se mostrado bastante promissor porque vem trazendo resultados positivos:

- a) a evasão escolar tem decrescido;
- b) os educandos que residem em bairros mais distantes conseguiram o transporte escolar;
- c) a refeição oferecida pela escola tem atendido às expectativas dos estudantes;
- d) a relação professor/aluno tem sido mais afetiva e mais prazerosa;
- e) a equipe pedagógica vem trabalhando no sentido de melhorar a relação entre as diferentes gerações (adolescentes, jovens, adultos e idosos);
- f) iniciou-se um trabalho de inserção da comunidade LGBT que, nos últimos tempos, passou a frequentar a escola;
- g) o agrupamento das turmas por níveis de saberes tem favorecido a aprendizagem dos educandos.

Nesta perspectiva, compreendo que este cuidado com o ser humano na sua essência, este gesto de acolhimento, de escuta, de valorização e de busca pela emancipação dos sujeitos estão em harmonia com as práticas de educação sociocomunitária e, sobretudo, com a palavra *amorevolezza* - a qual considero muito bonita e inspiradora - que se constitui com um dos elementos implícitos na origem da educação sociocomunitária.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, Severino. **Linguagem e Educação Sociocomunitária**: algumas considerações, de modo constelar. In: BISSOTO, Maria Luísa. MIRANDA, Antonio Carlos (Orgs). Educação Sociocomunitária: tecendo saberes. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 54-69
- ALVES, Vilma José de Souza. **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**. Disponível em:
< http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15775>
Acesso em: 03 nov. 2018
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. A presença dos adolescentes na EJA: implicações políticas e pedagógicas, p. 1372-1381 In: Anais do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, **Blucher Social Science Proceedings**, n.4 v.2. São Paulo: Blucher, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CEB/CNE 11, de 10 de maio de 2000**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator conselheiro: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018
- _____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMEC). **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 30 jul. 2016
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 04 fev. 2019
- BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação: 2004.
- CARO, Sueli Maria Pessagno. **Educação Social e Educação Sociocomunitária**: novas perspectivas para a educação escolar. In: BISSOTO, Maria Luísa. MIRANDA,

Antonio Carlos (Orgs). Educação Sociocomunitária: tecendo saberes. Campinas, SP: Alínea, 2012

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. (Orgs.) **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014

CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos**. Campinas: Projeto EJA NAED Noroeste, 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **Nós e a escola: agonias e alegrias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

COSTA, Adriana A. F., EVANGELISTA, Francisco. Desafios da Formação Na Educação de Jovens e Adultos. In: **Pedagogia Social - a Educação de Jovens e Adultos para além dos muros da escola: perspectiva da Educação Social**. GARRIDO, Noêmia C.; LIMA, Paulo G.; SILVA, Odair M.; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). 1.ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016.

DIAS, Izabel C. G.; ANGELINI, Rita C. A Educação de Jovens e Adultos num contexto educacional: propósito de teoria e prática transpondo fronteiras. In: **Pedagogia Social - a Educação de Jovens e Adultos para além dos muros da escola: perspectiva da Educação Social**. GARRIDO, Noêmia C.; LIMA, Paulo G.; SILVA, Odair M.; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). 1.ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016.

FERNANDES, Andrea P. Leitura e Construção da Escrita: Sabores e Saberes Na Sala de Jovens e Adultos. In: **Educação de Jovens e Adultos: uma possibilidade de aprendizagem ao longo da vida**. IV SIMPÓSIO GEPEJA, 2012.

FERREIRA, Paula. Brasil tem quase 25 milhões de jovens de 14 a 29 anos fora da escola. **O Globo**. 21 dez. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-tem-quase-25-milhoes-de-jovens-de-14-29-anos-fora-da-escola-22212162>>. Acesso em: 14 set. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos)

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, Luísa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima. (Orgs.). **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002. p. 171-183. Disponível em: <http://casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/livro_completo.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores da EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIUBILEI, Sonia; SILOTO, Romildo Cássio. Metodologia do trabalho docente na EJA. In: **A Educação de Jovens e Adultos e as Exigências Educativas do Mundo Contemporâneo**. III Simpósio GEPEJA, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006 . **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 06 Feb. 2018.

GOMES, Laurentino. **1889**: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. 1. Ed. São Paulo: Globo, 2013.

_____. **1822**: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. **Anais...**São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

GROPPO, Antônio Luís et al. **Sociologia da educação sociocomunitária**: ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra, SP: Editora Setembro, 2013.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

ISAÚ, Manoel. Da Educação Social à Educação Sócio Comunitária e os Salesianos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.26, p.2-24, jun. 2007.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. 1ª ed. Curitiba, PR: Ed. CRV, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; THOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1979.

MOREIRA, Orlandil de L.; SILVA, José Barbosa da. Juventude e Política de Educação de Jovens e Adultos. In: HADDAD, Sérgio. (Org.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Editora Global, 2007, v. 1, p. 237-253.

RATIER, Rodrigo; AMARAL, Aurélio; FERNANDES, Elisângela; MOÇO, Anderson; VICHESSI, Beatriz; FRAIDENRAICH, Verônica. Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA. **Nova Escola**. 01 ago. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2882/por-que-jovens-de-15-a-17-anos-estao-na-eja>>. Acesso em: 15 out. 2018

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 8ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

_____. **Educação não é Privilégio**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

VILLAS BÔAS, Bruno. IBGE: Brasil tem 11,8 milhões de analfabetos; metade está no Nordeste. **Valor**, Rio de Janeiro, 21 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/5234641/ibge-brasil-tem-118-milhoes-de-analfabetos-metade-esta-no-nordeste>>. Acesso em: 19 out. 2018