

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL**

MARCEL BITTENCOURT ROMANIO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES: APOSTAS E
TENSIONAMENTOS**

**VITÓRIA
2011**

MARCEL BITTENCOURT ROMANIO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES: APOSTAS E
TENSIONAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Institucional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Coelho Heckert.

**VITÓRIA
2011**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R758i Romano, Marcel Bittencourt, 1976-
A implementação da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Vitória/ES : apostas e tensionamentos / Marcel Bittencourt Romano. – 2011.
93 f. : il.

Orientadora: Ana Lúcia Coelho Heckert.
Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação. 2. Jovens. 3. Educação de adultos. I. Heckert, Ana Lúcia Coelho. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

MARCEL BITTENCOURT ROMANIO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES: APOSTAS E
TENSIONAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Institucional.

Vitória, 19 de setembro de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof^a. Dr^a Ana Lúcia Coelho Heckert
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
ORIENTADORA**

**Prof^a. Dr^a Cláudia Elizabeth Abbês Baeta Neves
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

**Prof^a. Dr^a Edna Castro de Oliveira
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**Prof^a. Dr^a Maria Elizabeth Barros de Barros
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

DEDICATÓRIA

Aos meus irmãos que sempre acreditaram que este trabalho seria possível. À minha mãe, que apesar da distância esteve sempre presente em todos os momentos. Ao meu pai, por me ensinar que devemos lutar pelo que queremos. À Meiriele, presente e forte em cada momento vivido. À Ana Heckert, por ter proporcionado um imenso aprendizado para uma vida.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a todos que estão presentes nesta pesquisa, que de alguma maneira não puderam ser citados. Aos “anônimos” que fizeram de suas histórias, a nossa história.

À Ana Heckert a quem devo muito mais que um agradecimento, devo ensinamentos de uma postura ético-política, cumplicidade, companheirismo, pessoa íntegra e digna de cada acontecimento, aprendizado que levarei comigo para sempre. Obrigado pelos instantes vividos, esperando tantos outros pela frente! Ao Beto e Lump pela ajuda através da Ana com a orientação necessária, obrigado.

Ao grupo Giraia-Labord, Suzana, Clever, Cleilson, Alessandra, Ludmilla, Gilderlândia, Juliana, Aline, Ricardo, Beth Amaral, Patrick, Flávia e Ana Paula Louzada, por terem sido tão importantes no aprendizado, na escrita e na produção deste trabalho que não é só meu, mas de todos vocês.

À Beth Barros, pela maneira carinhosa que sempre potencializou acreditando em mim. Ao seu grupo de orientação, em especial a Jésio, Cinthia, Rafael, Fábio, Dani, e tantos outros por terem me recebido tão bem. À Heliana Conde, a quem agradeço imensamente a oportunidade de debate no grupo de estudos de Foucault, e tantos outros momentos de convivência.

À Cláudia Abbês, não somente pelas imensuráveis contribuições deste trabalho, mas também pelo enorme carinho, respeito e gentileza com que me acolheu, ouviu e dividiu momentos tão importantes para minha formação; meu muito obrigado com admiração e carinho por você.

À Edna, pessoa incrível, que apontou caminhos de uma educação jamais imaginável para mim. Obrigado, de coração, pelo tempo, materiais e presença tão fundamental para que esta pesquisa acontecesse.

À turma II do mestrado, pelo acolhimento e partilha, em especial Cleilson, pelo apoio fundamental nos momentos decisivos. Aos amigos da turma III, Laura, Luziane, Carlinha, Juliana, Sérgio, João Paulo, Fernanda Almeida, e todos os outros pelos momentos de troca. À turma IV, nos encontros vividos no último ano do mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES e ao corpo docente, em especial Ana Heckert, Beth Barros, Beth Aragão, Cristina Lavrador, Leia Domingues, Lilian Margotto, Silvia Vasconcelos, o meu muito obrigado.

À Sonia Fernanda, carinhosamente chamada de Soninha, pelo carinho, cumplicidade e amizade expressados nestes anos, muito obrigado.

À Escola Maria Stella de Novaes, por possibilitar que esta história fosse contada. Aos funcionários da escola, corpo docente e discente, que com extremo respeito e cuidado me receberam tão bem, meu sincero obrigado.

À Secretaria Municipal de Educação (SEME) e seus gestores, por deixarem as portas abertas para esta pesquisa, pelos encontros de formação e fóruns compartilhados ao longo deste período, um muito obrigado.

À FACITEC e a Prefeitura de Vitória/ES pelo apoio.

À Karina Musso e Anelise Gorza pelo apoio e carinho compartilhados antes e durante a pesquisa, um carinhoso obrigado.

Às pessoas que atendo na clínica, e que ajudaram de diferentes maneiras com interferências, pensamentos, idéias, e sugestões, obrigado.

À Meiriele por estar comigo em todos os momentos, por ter acreditado e me dado força para continuar sempre. Obrigado na compreensão e ajuda neste momento tão significativo em minha vida.

Aos amigos que fiz nesta jornada, em especial aos do Estado do RJ.

À minha família, pela maneira como me apoiaram neste desafio, meu muito obrigado de coração.

Aos amigos docentes e discentes da Faculdade de Aracruz, obrigado.

Agradeço aos amigos, de longe e de perto, pelos momentos de solidariedade e cumplicidade, nas “ausências necessárias” para que esta pesquisa pudesse existir.

Aos muitos que não constam neste agradecimento, o meu muito obrigado a todos vocês.

RESUMO

Este trabalho visou acompanhar os efeitos do processo de implementação da política municipal de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública do município de Vitória/ES. Para a análise dos dados produzidos na pesquisa realizada lançamos mão de dois vetores, a saber: a constituição das práticas educacionais que tecem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e os processos que permearam a implementação da política de EJA, formulada a partir de 2005 pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória/Espírito Santo (SEME/ES). A pesquisa abarcou vivência institucional e entrevistas com docentes que atuam na modalidade EJA em uma escola da rede municipal de Vitória/ES, entrevistas com a equipe de coordenação da política de EJA que atua no órgão central (SEME) e participação em reuniões de formação dos docentes. O trabalho destaca alguns movimentos que foram experimentados pelos docentes como tensões que permearam o processo de implementação da política municipal de EJA na escola em que a pesquisa foi realizada, tais como: a chegada da proposta à escola; as tensões, os impasses e as conquistas, interferindo nessa mesma política; a formação e os processos de gestão do trabalho docente; o processo de juvenilização da EJA, dentre outros. O processo de implementação da política de EJA no município de Vitória/ES, vem se efetuando em consonância às proposições tecidas no campo da EJA em âmbito nacional. A partir da pesquisa realizada vimos que o processo de implementação experimentado provocou desestabilização nas práticas institucionalizadas na escola e ainda, os debates efetuados com os profissionais da escola provocaram desvios na proposta apresentada pela equipe de coordenação da EJA na SEME/ES.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação. Análise Institucional.

ABSTRACT

This study aimed to monitor the effects of the implementation process of the municipal policy for Youth and Adults (EJA) in a public school in the city of Vitória/ES. To analyze the data produced in the survey we used two vectors, namely the establishment of educational practices that weave the Youth and Adult Education in Brazil and the processes that permeated the implementation of adult education policy, formulated from 2005 by the Municipal Education Victoria / Holy Spirit (SEME/ES). The survey encompassed institutional experience and interviews with teachers who work in adult education in a school sport in the municipal Vitória/ES, interviews with team policy coordination EJA that acts at the central (SEME) and participation in meetings of the training teachers. The paper highlights some moves that were experienced by teachers as tensions that permeated the process of implementing a policy of municipal adult education school in the survey, such as the arrival of the proposal to the school, the tensions, dilemmas and achievements interfering in the politics of adult education, training and management processes of teaching, the process of juvenilization EJA, among others. The process of implementing a policy of adult education in Vitória/ES has been performing in line with propositions woven into the field of adult education nationwide. In the survey we have seen from the implementation process caused destabilization experienced in institutionalized practices in school and also the discussions conducted with teachers often diverted the proposal submitted by the coordination team of the EJA SEME/ES.

Keywords: Young and Adult Education. Education. Institutional Analysis.

Kafka conta-nos com uma minúcia extrema, até mesmo com certo humor, ou seja, com uma dose de jovialidade (Heiterkeit), que não temos nenhuma mensagem definitiva para transmitir, que não existe mais uma totalidade de sentidos, mas somente trechos de histórias e de sonhos. Fragmentos esparsos que falam do fim da identidade do sujeito e da univocidade da palavra, indubitavelmente uma ameaça à, destruição, mas também – e ao mesmo tempo – esperança e possibilidade de novas significações.

Jeanne Marie Gagnebin

LISTA DE SIGLAS

ACC – Atividades Curriculares Complementares
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMMSN – Escola Municipal Maria Stella de Novaes
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDH – Índice de desenvolvimento humano
LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEJA/UFES – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo
OA – Outras atividades desenvolvidas
OCT – Organização coletiva do trabalho da escola
ONGs – Organizações não governamentais
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PL – Planejamento
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEME – Secretaria Municipal de Educação
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O COELHO-EJA.....	13
1.2 CAINDO NA TOCA DO COELHO-EJA.....	17
2 POLÍTICAS DE EJA NO BRASIL: DESAFIOS E CONQUISTAS.....	24
2.1 ENTRE EXPERIMENTAÇÕES E APRISIONAMENTOS.....	29
2.2 A EJA COMO POLÍTICA ESTATAL: NOVOS DESAFIOS	33
2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA/ES.....	39
2.4 A POLÍTICA DE EJA TECIDA NA SEME/VITÓRIA: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES	42
3 EXPERIMENTANDO BURBURINHOS E SILÊNCIOS	49
3.1 A CHEGADA DA PROPOSTA À ESCOLA.....	51
3.2 OS IMPASSES E CONQUISTAS: INTERFERÊNCIAS NA POLÍTICA DE EJA	61
3.3 A QUEBRA DE CARGA HORÁRIA	68
3.4 EJA: UMA QUESTÃO DE ESCOLHA?.....	72
3.5 A FORMAÇÃO E OS MODOS DE GERIR O TRABALHO DOCENTE	73
3.6 O PROCESSO DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA.....	80
3.7 ALUNOS “DE RISCO” E A MUDANÇA PARA O NOTURNO	82
3.8 Os DOCENTES E AS INTERFERÊNCIAS DO SEU FAZER	83
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
5 REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO	93

1 INTRODUÇÃO

1.1 O COELHO-EJA

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado de sua irmã e não ter nada para fazer: uma vez ou duas ela dava uma olhadinha no livro que a irmã lia, mas não havia figuras ou diálogos nele e 'para que serve um livro', pensou Alice, 'sem figuras nem diálogos?'. Então, ela pensava consigo mesma (tão bem quanto era possível naquele dia quente que a deixava sonolenta e estúpida) se o prazer de fazer um colar de margaridas era mais forte do que o esforço de ter de levantar e colher as margaridas, quando subitamente um Coelho Branco com olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela. Não havia nada de muito especial nisso, também Alice não achou muito fora do normal ouvir o Coelho dizer para si mesmo 'Oh puxa! Oh puxa! Eu devo estar muito atrasado!' (quando ela pensou nisso depois, ocorreu-lhe que deveria ter achado estranho, mas na hora tudo parecia muito natural); mas, quando o Coelho tirou um relógio do bolso do colete, e olhou para ele, apressando-se a seguir, Alice pôs-se em pé e lhe passou a idéia pela mente como um relâmpago, que ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca. No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar em como ela faria para sair dali (CARROLL, 2009, p. 13).

Assim como Alice, provocada pela figura do coelho branco de olhos cor-de-rosa, que a fez sair do lugar, a proposta desta pesquisa se constitui de inúmeras inquietações. O estranhamento e a curiosidade de Alice produziram o impulso necessário para que ela se levantasse e seguisse o coelho. Neste caso, a Educação de Jovens e Adultos tem sido o nosso "coelho branco de olhos cor-de-rosa".

Antes mesmo de perceber que o coelho estava vestido com um colete, e que em seguida tiraria um relógio do bolso, alguma coisa arrastou-me ao campo das práticas em educação. Lembro que durante os primeiros encontros com a escola em que realizei meu estágio curricular, enquanto ainda cursava a metade da graduação de psicologia, e muito antes de saber o que era a psicologia institucional, e ao que ela se propunha, ao chegar nesta escola pública municipal para "aplicar" os conhecimentos produzidos por uma disciplina, senti um enorme desconforto ao vivenciar a dinâmica que nosso grupo se propôs a realizar para alunos que cursavam o ensino médio.

Lembro-me bem, que a diversidade de idade e rostos dentro da sala de aula era enorme. Lá estavam pessoas que tinham idade para ser meus avós, inclusive, juntamente com tantos outros que tinham a minha idade e a dos meus pais.

Naquele momento, a dinâmica consistia em apresentarmos um texto, e com este texto produzir um debate para discutirmos a questão do tempo e da educação, uma vez que estávamos falando para um público que, por seus vários motivos, não teve como continuar os estudos nas idades ditas como “própria”. Durante esta dinâmica todos falaram, porém o que mais incomodava foi a maneira como as coisas se configuraram naquele momento. A nossa fala, a fala deles, a maneira como falávamos, o lugar que ocupávamos ao falar; tudo aquilo foi constituindo uma enorme indigestão.

Pelo modo com que as discussões se produziam em alguns momentos, cheguei a me questionar se estávamos mesmo provocando indagações para o grupo ou se estávamos “moralizando” aquilo que nos dispusemos a falar. Naquele instante, não sabia ao certo o que era, mas lembro-me que ao conversar com os colegas da graduação que estavam comigo, muitos relataram não sentir o mesmo desconforto e acharam tudo “muito normal”, assim como Alice, naquele primeiro momento quando avistou o coelho branco de olhos cor-de-rosa pela primeira vez.

Quando penso neste dia em que fomos a campo “aplicar” o que acreditávamos ser psicologia, sinto enorme desconforto. É como se esse modo de pensar/atuar fosse contrário a tudo o que eu, naquele momento, acreditasse.

Alguns anos mais tarde, próximo ao fim da graduação do curso de psicologia, outra vez o coelho branco de olhos cor-de-rosa reaparece. Quando os estágios se fazem obrigatórios e com eles a decisão de escolher entre as linhas de pesquisas que se colocavam: pesquisa-ação, pesquisa-participante e pesquisa-intervenção. Com a proposta da pesquisa-intervenção um outro modo de se colocar as questões do campo de pesquisa se constituiu. Indagávamos os “moralismos”, utilizando as intervenções críticos-analíticas como ferramenta de trabalho.

É neste instante que o nosso coelho produz em nós estranhamentos, e parece usar um colete com bolso. É neste momento que se colocam as pistas que nos levaram a ter a impressão de que sim, o coelho pode estar com um colete de bolso. Nesta experiência de estágio, nosso coelho vestia roupas, e com ele, a curiosidade aumentava. A proposta consistia em frequentar a escola e propor um projeto de intervenção a partir destas vivências. A princípio as demandas emergiam nas

diferentes reclamações acerca da educação, do bairro, da prefeitura e das instituições públicas às quais a escola estava ligada, e também queixas relativas aos alunos, ao tráfico, à violência.

Uma dúvida surgira. Por onde e qual disparador seguir para que pudéssemos iniciar as discussões com este grupo de profissionais? Como faríamos para debater com este grupo as questões que ali não paravam de se expressar nas falas de cada um deles?

Foi então que notamos, que a questão da saúde destes profissionais da educação emergia de forma candente. Em quase todos os encontros que tínhamos com eles o adoecimento aparecia, e junto com ele, as licenças de trabalho. Achamos então que o tema saúde-adoecimento poderia se constituir em uma via de acesso para discutir o que se passava naquela escola, por meio da formação de grupos de discussão.

Começamos então a prestar atenção a este coelho, percebendo que ele não seria um qualquer, que vestia um colete e corria muito. É neste momento que mexemos a cabeça e, ao nos deslocarmos, nos deparamos com uma outra pista que surgira para aguçar nossa curiosidade.

Para que o grupo de discussão dos educadores desta escola começasse, tínhamos que dispor de materiais e estudos referentes ao tema que fora proposto, o qual consistiu no debate acerca da saúde dos profissionais da educação. Naquele momento procurávamos por materiais que falassem deste tema, e essa discussão era empreendida no Espírito Santo especialmente pela professora Beth Barros. Com uma rapidez estonteante ela nos forneceu material de estudo e nos apontou pistas importantes para realizar o que propúnhamos. Foi assim que começamos o trabalho com os profissionais de educação da escola. E nestes encontros foram produzidas mais e mais pistas sobre o tal coelho e as coisas “estranhas” que ele supostamente vestia. Como em qualquer estranhamento, às vezes necessitamos de um tempo para que possamos significá-los.

Diante de cada discussão com o grupo, e com as mais variadas experiências vividas junto ao mesmo, eis que mais uma vez avistamos o coelho. Apesar das pistas que nos chamavam a atenção, agora ele fala, “ai, ai, ai, ai! Vou chegar atrasado demais!”. Mesmo parecendo estranho um coelho falar, na hora tudo isso pareceu

“muito natural”, e permanecemos no lugar, sem nos darmos conta do ocorrido. Muito tempo se passou para que pudéssemos perceber que este coelho colocava em análise, modos de fazer educação em nosso país.

Estamos falando do momento em que, a coordenação da Política de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação, propõe para esta escola a possibilidade de aderir a uma modalidade de ensino noturno diferente, com seus desafios e suas particularidades. Até então a escola trabalhava com a “estratégia supletivo”, que implica na oferta de ensino para pessoas que não completaram a escolarização em idade tida como “própria”.

Quando esta proposta é colocada para esta escola, muitas coisas começaram a acontecer. Os debates que até então tinham como foco produzir interferência na saúde destes profissionais perdem força e outros movimentos emergem no grupo de profissionais que atuam na escola. Não se fala mais da saúde do trabalhador da educação, agora o que entra em debate são as políticas educacionais que estão prestes a ser implementadas.

Contudo, ainda que a discussão acerca dos processos de produção de saúde-doença no trabalho não se expressassem de forma contundente há que ressaltar a inseparabilidade entre a produção de saúde-doença e o modo como as políticas educacionais são geridas no cotidiano do trabalho na escola.

Nesta discussão, o coelho-EJA, começa a nos retirar do lugar em que nos encontrávamos. Na implementação da política de EJA emergem outros modos de pensar-fazer o trabalho docente, outras políticas de educação se configuram. É neste momento que o coelho tira um relógio do bolso do colete, olha as horas, e sai em disparada. Aos nossos olhos este coelho fica então cada vez mais atraente. Nos provocando e convocando a sair do lugar, ficando atentos para seus movimentos.

Mas como pode um coelho vestir um colete e usar relógio? Parece que o coelho nos furtou a atenção. Não há mais como negá-lo. Nos cabe agora fazer como Alice que, ao estranhar o coelho, com tamanha curiosidade, se coloca de pé atrás dele, entrando na toca “sem pensar de que jeito conseguiria sair depois”.

O coelho-EJA nos tira do lugar e nos convoca a saber um pouco mais sobre a toca do coelho. Talvez não consigamos chegar até o fim, talvez não tenha um fim, mas certamente passaremos por muitos lugares nos quais não estivemos antes, habitaremos outros labirintos e armadilhas desta enorme toca do coelho branco de olhos-cor-de-rosa, que veste um colete com bolso, usa um relógio e está com muita pressa.

1.2 CAINDO NA TOCA DO COELHO-EJA

Por um trecho, a toca de coelho seguia na horizontal, como um túnel, depois se afundava de repente, tão de repente que Alice não teve um segundo para pensar em parar antes de se ver despencando num poço muito fundo. Ou o poço era muito fundo, ou ela caía muito devagar, porque enquanto caía, teve tempo de sobra para olhar à sua volta e imaginar o que iria acontecer em seguida. Primeiro tentou olhar para baixo e ter uma ideia do que a esperava, mas estava escuro demais para se ver alguma coisa; depois olhou para as paredes do poço, e reparou que estavam forradas de guarda-louças e estantes de livros; aqui e ali, viu mapas e figuras penduradas em pregos (CARROLL, 2009, p. 14).

Cair na toca do coelho significa seguir um caminho sem garantias, sem saber a geografia da toca. Este movimento se fez em meio aos encontros e desencontros produzidos no processo do mestrado, e constituído de inúmeros debates e aprendizados.

Caímos na toca porque o coelho nos furtou a atenção. Mas entrar na toca não basta, precisamos viver na toca, passar algum tempo por lá, experimentar o que acontece no dia-a-dia e respirar o ar que circula no ambiente. Nosso intuito é evidenciar as práticas que constituem o processo de implementação da política EJA no município de Vitória.

Após a queda na toca do coelho, assim como Alice, começamos a experimentar as mesmas, deste coelho EJA.

Alice não ficou nem um pouco machucada, e num piscar de olhos estava de pé. Olhou para cima, mas lá estava tudo escuro; diante dela havia um outro corredor comprido e o Coelho Branco ainda estava à vista, andando ligeiro por ele. Não havia um segundo a perder; lá se foi Alice como um raio, tendo tempo apenas para ouvi-lo dizer, ao dobrar uma esquina; 'Por minhas orelhas e bigodes, como está ficando tarde!' Ela estava bem rente a ele, mas quando dobrou a esquina não havia mais sinal do Coelho Branco: viu-se num salão comprido abaixo, iluminado por uma fileira de lâmpadas penduradas ao teto. Havia portas ao redor do salão inteiro, mas estavam

todas trancadas; depois de percorrer todo um lado e voltar pelo outro, experimentando cada porta, caminhou desolada até o meio, pensando como haveria de sair dali (CARROLL, 2009, p. 17).

Durante os estágios realizados em 2007, vivemos vários tensionamentos e indagações que permitiram esboçar o delineamento da temática desta dissertação. Em meio às discussões realizadas com o grupo da escola, a implementação da política de EJA foi ganhando espaço e atravessando o cotidiano de trabalho do grupo.

Muitos se colocavam a discutir como esta política alterava, naquele momento, a dinâmica de funcionamento da escola. Falavam do modo de ensinar e das coisas que não sabiam, como por exemplo, que tipo de proposta deveriam apresentar, como elaborar uma proposta de ensino junto com outra disciplina, uma vez que trabalhariam em duplas, como ela funcionaria e as ações que seriam necessárias.

A proposta apresentada pela equipe gestora da EJA na SEME¹ adentrava a escola, e a cada encontro com os profissionais da escola os debates sobre como seria esta implementação se multiplicavam.

Durante os estágios realizados em 2007, acompanhamos a apresentação da proposta da EJA, elaborada em 2005. As reuniões com a equipe gestora da EJA aconteciam semanalmente na escola, e segundo o seu representante, sua função seria “dar apoio e suporte à escola no que diz respeito ao trabalho e atuação destes profissionais da educação”.

No entanto, naquele momento, se colocava em questão a implementação da modalidade da EJA e os processos de mudanças que a proposta trazia. A escola, ao final do ano letivo, precisaria fazer a escolha entre “aderir” à modalidade EJA ou continuar trabalhando como supletivo. Para isso a SEME promovia debates na escola e apontava os benefícios que esta mudança poderia trazer.

¹ Não partilhamos da compreensão de que o Sistema Municipal de Ensino possa ser pensado por um dualismo em que de um lado estão as escolas e, do outro, a Secretaria Municipal de Educação. As escolas são parte da SEME e, no órgão central, comumente designado por SEME, encontram-se setores responsáveis por criar condições para que a política educacional se efetue. Contudo, quando no cotidiano das escolas e do órgão central estas designações referem-se a pólos separados, e muitas vezes opostos, isso expressa um modo de gestão que divorcia o fazer da política educacional que se opera nas escolas, da formulação da política educacional que supostamente se efetua no órgão central.

Os profissionais da escola não pareciam confiantes que muitas mudanças ocorreriam, e à medida em que se opunham a elas, o debate mudava de direção, saindo da questão pedagógica para as leis e diretrizes que davam sustentação para a EJA.

Passou-se então a debater os eventuais benefícios financeiros que a adesão da modalidade EJA traria para a escola, e o modo como isso seria sustentado através das leis e diretrizes. Por outro lado, com os índices acentuados de evasão escolar apresentados por aquela escola, a equipe gestora da EJA na SEME, seguindo as leis e diretrizes vigentes, sinalizava para a possível redução do quadro de funcionários e o remanejamento destes educadores para outra escola, caso a política de EJA não fosse estabelecida. De que maneira estes profissionais/educadores lidaram com este embate?

Durante o tempo do estágio acompanhei estes debates, vivenciando junto com a escola as alegrias e tristezas que a negociação para a mudança trazia. O grupo de profissionais não mais debatia sobre os demais assuntos da mesma. Eles focaram nas discussões acerca desta implementação.

Na medida em que o final do ano letivo se aproximava, mais e mais se falava e se discutia acerca da possibilidade de mudança. Foram vários os representantes da equipe gestora da EJA na SEME que compareceram à escola para os debates com o grupo e, por muitas vezes, sem chegar a uma decisão.

Estes encontros provocavam vários tensionamentos. Os profissionais da escola lutavam por garantias da continuação do trabalho naquela escola, inclusive, na manutenção do posto de trabalho e da não quebra de carga horária, que diz respeito ao modo como este profissional cumpre as suas horas de trabalho na escola. Quebrar a carga horária significa dizer que este profissional poderá ministrar aulas em outra instituição para completar o mínimo de horas/aula determinados em seu contrato de trabalho, que varia entre 20 a 25 horas/aula/mês.

Esta quebra de carga horária implica, na maioria das vezes, em custos de deslocamento e na falta de tempo para chegar no horário aos outros estabelecimentos de ensino. Outro efeito da quebra de carga horária é o da não possibilidade de assumir compromissos com outros estabelecimentos de ensino privados, uma vez

que ao terem suas horas de trabalho divididas entre os turnos da manhã, tarde e noite, não podem optar por darem aulas em outros estabelecimentos.

Por outro lado, naquele momento, a SEME solicitava da escola uma resposta, afirmando que a possibilidade de quebra de carga horária existia se a escola não aderisse à modalidade EJA.

Entre outros desafios, podemos ainda apontar as condições de trabalho, a desvalorização histórica desta modalidade de ensino, os meios (metodologias, estratégias de trabalho, etc.) que os profissionais contam para efetuarem seu trabalho e os processos de formação vivenciados por estes sujeitos. Sem esquecer que o desencantamento com o trabalho docente, expresso no alto índice de pedidos de licenças médicas, tem instigado aqueles que ocupam lugares instituídos de coordenação das políticas governamentais, como também várias produções acadêmicas que têm se dedicado ao estudo deste processo (BONALDI, 2004).

Diante da intensidade produzida em nós, naquele momento, retornamos à escola por ocasião do mestrado para tentar acompanhar como este processo estava se efetuando. Com o final dos estágios em dezembro de 2007, deixamos a escola sem saber como tudo isso se configurou, como os trabalhadores lidaram com a política de governo proposta, e com muitas questões nos incomodando. Uma delas era: como uma política educacional emerge? Como estes profissionais fazem torções na política educacional? Quais indagações são disparadas no modo de fazer a implementação de uma política educacional? Quais questões a proposta educacional do EJA coloca para as práticas hegemônicas de educação? Estávamos interessados nas lutas que se tramam na escola, nos processos de gestão que se configuram junto às mudanças nas práticas educacionais.

Algumas destas questões relacionam-se ao fato de que estes profissionais trabalham com educação há mais de vinte anos, e que seus fazeres serão novamente alterados, pois segundo eles, “De tempos em tempos surgem coisas novas, mas que estas mudanças são as mesmas das outras que passaram, só muda de nome” (PROFISSIONAL DA ESCOLA, 2007). Esta recusa se efetua por acreditarem que esta política não traria mudanças efetivas. De que maneira a escola “aderiu” à política de EJA? Como esta adesão à EJA produziu interferência no chão

da escola e no seu lidar com a Educação de Jovens e Adultos? Será que só mudou de nome, como este profissional afirmou?

Como se percebe, o coelho-EJA sai em disparada, e junto com ele, o nosso interesse de vivenciar as intensidades deste caminho. Para que lado ir e como seguir suas pistas? Eis o lugar onde nos encontramos antes do projeto da qualificação, quando “tentamos abrir as portas deste imenso salão”.

Seguir estas pistas é um enorme desafio, uma vez que a multiplicidade do caminho se coloca a cada instante. Optamos por nos aventurar em meio às histórias desta toca e de seus movimentos.

Lançamos-nos com as indagações produzidas na qualificação acerca do próprio campo problemático da pesquisa. Entre os inúmeros apontamentos e análises que o momento da qualificação nos produziu, foi possível também rever o caminho da pesquisa e analisar os desvios provenientes deste momento.

A primeira questão nos remete ao tema proposto em nosso projeto de qualificação. Percebemos que, para falar do trabalho docente na implementação de uma política pública de EJA, deveríamos nos atentar para as práticas que conformavam aquele modo singular de funcionamento. Não dava para simplesmente falar de trabalho docente em meio às políticas públicas educacionais, uma vez que ambas são produzidas e tecidas juntamente com tantos outros processos.

No momento anterior à qualificação, o que nos fazia sentido era pesquisar as práticas de trabalho docente durante a implementação de uma política pública de educação em uma escola do Município de Vitória/ES. Não é que este tema não nos interesse mais, não é isso. O que ocorreu é que nos demos conta de que poderíamos ficar dando voltas e voltas sem saber direito o que pensar a respeito do trabalho docente, já que entendemos que este modo docente se produz e toma forma juntamente com outros processos. Achamos então que neste momento, se seguissemos por este caminho, ele poderia nos levar a um falso problema de pesquisa.²

² Nesta perspectiva, os falsos problemas são questões de pesquisa consideradas inexistentes ou mal colocadas. Quando os termos pesquisados implicam em confusão entre o mais e o menos, ou diferem por natureza, os termos produzem respostas para a própria formulação da questão (DELEUZE, 2008, p. 10-11).

Achamos apropriado então discutir não somente o que se passa entre o trabalho e a implementação desta política de EJA, mas tomamos essa política como analisador que nos permite desnaturalizar práticas educativas cristalizadas. Não temos a pretensão de discutirmos todos estes processos, mesmo porque achamos que tal tarefa seria impossível, por mais que tentássemos. Nossa intenção é pegar alguns “caminhos” e seguir as pistas deixadas pelo coelho-EJA.

Assim, colocamos o pé no chão de uma escola da rede municipal de ensino fundamental de Vitória/ES e vivenciamos o seu dia a dia, acompanhando os tensionamentos experimentados no processo de implementação desta política de EJA. Achamos importante indicar dois vetores dos quais lançamos mão para efetuarmos análises acerca da implementação desta política de EJA. Ressaltamos que estes vetores se atravessam e se cortam, não se dissociam. Tampouco consideramos que estes vetores esgotam a análise da implementação de uma política de educação. Trata-se aqui de um recorte que utilizamos para tecer as discussões que este trabalho se propõe.

O primeiro vetor consiste em analisar a constituição das práticas educacionais que tecem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Não realizaremos um caminho histórico para chegar à “origem das práticas” que conformam a EJA. Usaremos a história para tentar perceber os tensionamentos que permeiam o campo da EJA, e as práticas que o constitui.

No segundo vetor nos propusemos a analisar os processos que permearam a implementação da política de EJA formulada a partir de 2005 pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, e posta em funcionamento a partir de 2007, estando atento às diversas interferências que conformam a constituição da EJA no chão da escola. Ao falarmos destes processos, colocaremos em análise os diferentes modos de funcionamento das políticas de governo, ou seja, a maneira com que tais políticas se atualizam no dia a dia da escola.

Não queremos reconstruir por meio de uma história linear as origens dessas práticas e da Política de Educação de Jovens e Adultos. Queremos apontar alguns tensionamentos que julgamos importantes acompanhando as pistas deixadas pelo

coelho-EJA. Estamos interessados nas práticas educacionais, segundo Heckert (2004, p. 70-71).

[...] práticas que se atualizam nas instituições educacionais, embora saibamos que as práticas educacionais não dizem respeito apenas às instituições escolares. [...] As práticas são aquilo que as pessoas fazem, são datadas e não se dirigem a um objeto pré-existente, que seria seu alvo inerte e passivo, sobre o qual incidiria sua ação. Tampouco, depende da ação deliberada de um sujeito consciente, sujeito da razão. Este, o sujeito da razão, já é efeito de práticas históricas. Os objetos, neste ponto de vista apresentado por Veyne a partir de Foucault, são engendrados nas práticas, são objetivações na multiplicidade de práticas heterogêneas, tecidas num dado momento histórico. [...] os objetos, são tornados naturais quando os concebemos divorciados e antecedentes às práticas nos quais se constituíram. Deste modo, não há a escola, o aluno, o professor como forma e/ou funções, ou seja, como objetos que se conservam através dos tempos. [...] Deste modo, os regimes de verdade não são radicalmente interrogados, pois conservam a busca de 'verdades' restando o 'lamento' de sua impossibilidade. Ao contrário, Veyne demarca que as práticas inventam e se inventam numa produção histórica e, neste mesmo processo, forjam suas objetivações. Objetos não antecedem às práticas e nem as práticas antecedem aos objetos.

Nossa discussão não visa a apontar os legados desta história, mas sim destacar alguns dos processos que legitimaram este modo de funcionamento das práticas educacionais voltadas à educação de jovens e adultos, bem como os desvios operados nestes caminhos. Nosso intuito ao trazer brevemente algumas linhas que compuseram a EJA no Brasil é tentar compreender como essa modalidade se constituiu na história da educação? Quais processos a fizeram emergir neste campo de forças, de relações de saber e poder? Ao criarmos uma modalidade de ensino é preciso compreender quais os caminhos e desvios que tais práticas percorreram para que uma dada forma de educação de jovens e adultos se efetivasse.

2 POLÍTICAS DE EJA NO BRASIL: DESAFIOS E CONQUISTAS

Se continua nos interessando ficcionar o passado, é para nos dotarmos de uma contra-memória, de uma memória que não confirma o presente, mas que o inquieta; que não nos enraíza no presente, mas que nos separa dele. O que nos interessa é uma memória que atue contra o presente, contra a seguridade do presente (LARROSA, J.; SKLIAR, C. 2001, p. 7).

Os 'olhos' com que 'revejo' já não são os 'olhos' com que 'vi'. Ninguém fala do que se passou a não ser na e da perspectiva do que passa (FREIRE, 2003).

A história da educação popular no Brasil se coloca como luta permanente na efetuação do direito à educação. Nas linhas dessa história encontramos as experiências dos movimentos de educação popular. Atualmente a política de EJA visa se afirmar como política pública de educação que se amplia e se intensifica em boa parte do território nacional. Ela se ampara e ganha força através das lutas pela educação popular e pelas ressonâncias dos movimentos que se produziram nas décadas de quarenta, cinquenta e sessenta, e que tinham princípios políticos diversos.

Arroyo (apud VIEIRA, 2006, p. 17) afirma que a história da educação de jovens e adultos é marcada por tensionamentos e conflitos, uma história permeada por interesses diversos e nem sempre consensuais. Conforme aponta Vieira (2006) as linhas dessa história, no que se refere ao cenário das políticas oficiais, estão conectadas ao lugar social e político destinado aos setores populares no Brasil. Mas essa história vincula-se também aos movimentos de luta pela educação como um direito, às ricas experiências educativas tecidas neste país tanto no âmbito da educação popular, quanto na esfera da educação formal. Neste solo da educação de adultos formularam-se proposições e reflexões, destacando-se aqui as contribuições de Paulo Freire, que marcaram rupturas fundamentais no modo de pensar e fazer educação em nosso país.

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e propostas de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções continua atual [...] em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a

realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (ARROYO, apud VIEIRA, 2006, p. 18).

Vários são os sentidos que permeiam a educação de jovens e adultos em nosso país. Como bem aponta Paiva (2006), ao delinear um panorama dos sentidos da EJA que permeiam as práticas e programas educacionais, uma polifonia de sentidos se presentifica nas políticas implementadas neste campo, ressaltamos aqui a sinonímia entre educação de jovens e adultos e o retorno ao processo de escolarização.

Da visão ainda corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca forte, ligada à volta à escola, para fazer no tempo presente, o que não foi feito na infância (PAIVA, 2006, p. 522).

É esta mesma autora que nos adverte com relação à história da EJA no Brasil, afirmando que sua história se constituiu como história de **experiências**, ou seja, não emergiu de proposições governamentais e/ou estatais. À exceção do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e do Programa Alfabetização Solidária (PAS), que se constituíram como políticas e/ou programas do Estado. Experiências pontuais, localizadas, efêmeras e singulares, muitas delas em projetos de educação popular³, e que produziram interferências neste campo da educação de jovens e adultos, tensionando a esfera estatal no sentido de garanti-la como um direito.

Aqui indicaremos brevemente algumas linhas que compuseram a história da EJA no Brasil, por entender que atravessam os modos de fazer educação de jovens e adultos, e a implementação de políticas educacionais neste âmbito, a saber: 1) a alfabetização reduzida à decodificação do sistema alfabético/ortográfico e o analfabetismo como doença a ser extirpada; 2) a alfabetização como estratégia de ampliação da base eleitoral; 3) a educação de adultos como estratégia de qualificação de mão de obra; 4) a educação de jovens e adultos como ação

³ Educação Popular não é o correlato da educação informal, ou seja, da educação que se efetua fora do espaço escolar. Os sentidos e as proposições quanto ao sentido da educação popular são diversos. Aqui aludimos àquelas concepções de educação popular que se realizam por meio de um processo contínuo de formação voltado à transformação da realidade a partir da participação ativa dos sujeitos envolvidos. A Educação Popular diz respeito a todo processo educacional conectado aos interesses das camadas populares. A este respeito ver: Bezerra; Brandão (1982).

compensatória, tendo como função repor a escolaridade não realizada na infância ou juventude; 5) a educação de jovens e adultos como processo formativo e direito de cidadania. Nestas linhas podemos perceber que as iniciativas oficiais voltadas à educação de adultos emergem tendo como eixo principal a alfabetização, ou seja, o ensino da leitura e da escrita (aqui entendido como decodificação do sistema alfabético/ortográfico). Estas foram as ações no Brasil Colônia, em que a alfabetização esteve voltada à catequese e ao cumprimento das ordens que emanavam da Corte.

O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Com as mudanças ocorridas no Brasil nos anos 30 e 40, em que o processo de industrialização se delineava e expandia, campanhas e programas de alfabetização de adultos se destacaram. Este também é o momento em que as primeiras ações educacionais voltadas aos adultos se efetuam de forma mais intensa, momento em que o sistema público de ensino começava a se consolidar. Estávamos aí lidando com mudanças importantes em que a economia do país, pautada em modelos desenvolvimentistas, se deslocava de um modelo agrário-rural, para um modelo industrial-urbano, gerando a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada para a industrialização que se expandia. Ao mesmo tempo, ações foram efetuadas no tocante ao meio rural, objetivando diminuir o analfabetismo. Ressalta-se que tais ações tinham também como intuito ampliar a base eleitoral, uma vez que o analfabeto não tinha direito ao voto. O censo de 1940 indicava a existência de uma taxa de analfabetismo em torno de 55%.

Aqui vemos o delineamento de outra linha que passa a compor a educação de adultos, desta vez voltada à qualificação da mão de obra, e que se conjuga a ações voltadas à alfabetização como decodificação do sistema alfabético expressas em campanhas breves.

De acordo com Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001) é nos anos 40 que a educação de adultos se constitui como tema de política educacional, tendo destaque a Campanha Nacional de Educação de Adultos, idealizada por Lourenço Filho e iniciada em 1947⁴. Mas foi no governo nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (JK) que a educação de jovens e adultos ganhou maior importância. A educação de adultos ganha destaque tanto por permitir a sustentação política dos grupos no poder, quanto por viabilizar a qualificação da força de trabalho necessária ao processo de industrialização. Este é o eixo que delineou as grandes campanhas de educação de adultos no final dos anos 40 e na década de 50 (VIEIRA, 2006, p. 113).

Segundo Fávero (2009), durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro no ano de 1958, sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o então Presidente da República Juscelino Kubitschek deixou claro naquele momento em seu discurso de abertura, qual a importância da educação dos adultos.

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente, dar preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação (FÁVERO, 2009, p. 61).

⁴ Vários autores chamam atenção para o lugar que a UNESCO desempenhou desde sua criação, em 1947, no que se refere ao estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos. A I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca em 1949 em plena conjuntura do pós-guerra, provocou interferências no Brasil, seja legitimando ações que vinham sendo efetuadas, seja estimulando a criação de novos programas neste campo da educação de adultos.

Na citação percebemos alguns pontos que vinculam as práticas de educação a uma certa ordem social que prepara e qualifica mão de obra para o trabalho. Segundo Maria Margarida Machado (2009, p. 18);

A questão que envolve o acesso ou não de jovens e adultos à escolarização não é uma temática que se inaugura com a chegada do século 21, nem no Brasil nem no mundo. Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, já que é a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra.

Na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, a educação de adolescentes e adultos está ligada diretamente ao caráter econômico e político. Ou seja, o foco principal desta discussão ganha força na medida em que se necessita da força de trabalho para o crescimento econômico.

Do ponto de vista econômico, era interessante alfabetizar os iletrados, pois o processo de industrialização do país exigia mão-de-obra pré-qualificada. As elites não poderiam mais contar com a mão-de-obra escrava (embora se falasse em fim da escravidão) acostumada com o trabalho agropecuário que não exigia esforços intelectuais; era preciso suprir as demandas do mercado industrial emergente, que exigia dos trabalhadores o mínimo de exercício intelectual, ou seja, dominar, ainda que precariamente, a arte da leitura e da escrita (COSTA, 2009, p. 65).

O fortalecimento econômico não se constitui somente de um processo de educação, ele se ampara no modo com que este processo de formação se produz em meio a tantos outros. Poderíamos a partir deste ponto, entender alguns elementos da política de EJA ligados a este modo de funcionar que privilegiariam a formação desse público para o mercado de trabalho.

Foucault (2008), em sua obra intitulada “Nascimento da Biopolítica” nos aponta alguns indícios deste modo de funcionamento. Ele nos coloca a questão de uma arte de governar que “privilegiaria” as livres demandas do mercado, usando as proposições de Adam Smith para propor uma análise das práticas econômica e política e suas ressonâncias e interferências na vida. Nas palavras de Foucault (2008, p. 77) “Parece-me que temos aí uma das características fundamentais desta nova arte de governar que é indexada ao problema do mercado e da verificação do mercado”.

A partir das suas análises, se produzem uma série de indagações, no que se refere à arte de governar e que, ao tensionarmos com as práticas da educação, nos permitirá perceber que estes processos também se atualizam nos discursos políticos e sociais que envolvem o tema.

[...] a política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a execução e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (MACHADO, 2009, apud AZEVEDO, 2011, p. 2).

Quando tomamos a educação formal a partir das transformações econômicas e políticas vigentes, e pela emergência do caráter tópico que ela se propõe, vemos que se compõe em meio às necessidades do mercado.

2.1 ENTRE EXPERIMENTAÇÕES E APRISIONAMENTOS

Ao final dos anos 50, e início dos anos 60, com a efervescência cultural e política vivida no Brasil, um outro olhar acerca da educação de adultos emerge com as problematizações expressas por Paulo Freire no tocante ao modo e às condições de infra-estrutura em que esta educação se realizava. Modulações importantes no que se refere à compreensão do processo de alfabetização se efetuam conferindo-lhe o caráter de criação, em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2000).

Os movimentos desta década evidenciavam a necessidade de construir uma educação de adultos voltada à transformação social que não visasse apenas à integração dos segmentos populares ao processo de modernização em curso. No II Congresso Nacional de Educação de Adultos já havia sido sinalizada a necessidade de serem formuladas proposições pedagógicas que vinculassem a educação aos desafios da sociedade, construindo métodos que favorecessem a participação do povo na vida política do país. Proposições estas defendidas por Paulo Freire durante o referido congresso (EUGÊNIO, 2004).

Os pressupostos desta educação focalizavam o diálogo como princípio educativo e o educando como sujeito do processo de aprendizagem, agente de transformação

social e produtor de cultura (VIEIRA, 2006). Tratava-se de instituir a educação como prática da liberdade e como instrumento de mudanças nas condições de vida.

Estas formulações foram experimentadas por Freire no início dos anos 60 em Angicos (RN), quando seu método foi utilizado para alfabetizar trabalhadores rurais. Este método incluía três etapas: investigação do universo vocabular dos participantes, visando criar palavras geradoras;⁵ tematização dos vocábulos codificando-os, decodificando-os e contextualizando-os; problematização que objetivava a conscientização dos educandos. Tratava-se de um exercício de ler a vida e escrever a realidade pelos próprios educandos (EUGÊNIO, 2004).

A grande repercussão desta experiência fez com que Freire fosse convidado pelo então Presidente João Goulart a propor um plano que delineasse os caminhos da alfabetização de adultos em nível nacional. Assim, foi criado em 21-1-1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, tendo como meta a alfabetização de 2 (dois) milhões de pessoas por meio da criação de 20 (vinte) mil Círculos de Cultura no país. Não é demais lembrar que as experiências com os círculos de cultura já haviam sido vivenciadas em Recife (PE), pelo Movimento de Cultura Popular (MPC).

As experimentações que emergiram no nordeste brasileiro se espalharam pelo campo da educação de adultos no país, criando formulações e problematizações que atravessam o campo da educação brasileira ainda hoje. Bezerra, (1982), efetuando uma avaliação das experiências realizadas no período de, 1959 a 1964, indica algumas diferenças fundamentais que marcaram as experimentações deste período.

De acordo com Bezerra (1982) as práticas efetuadas no âmbito dos movimentos educativos estavam voltadas para o exercício da cidadania visando a interferência das camadas populares no cenário social e político, portanto não focalizavam o desenvolvimento das capacidades produtivas da força de trabalho com vistas ao progresso sócio-econômico.

⁵ A construção de palavras geradoras inclui, inicialmente, o mapeamento do universo vocabular dos 'alunos', observando as palavras mais usadas pelos alunos e pela comunidade. A partir daí seleciona-se as palavras que serão utilizadas no processo de alfabetização. As palavras geradoras disparam a inclusão de outras palavras e, ao mesmo tempo, são geradoras do compartilhamento das experiências dos educandos. A este respeito ver: Brandão (1981).

A ação educativa era empreendida como uma convocação à luta contra o imperialismo e pela mudança nas condições sociais instituídas, não se vinculando às propostas anteriores de “[...] integração dos indivíduos na realização do projeto social legitimado pelo poder gerente da sociedade, sem colocar em questão o estabelecido” (BEZERRA, 1982, p. 26).

No lugar de apaziguar os conflitos e tensões sociais, estas ações educativas objetivavam “desvelar” tais conflitos como forma de expandir a força dos grupos sociais para mudar as condições de vida existentes. Por fim, foram movimentos educativos que emergiram de setores das camadas médias, diferenciando-se dos movimentos anteriores em que sobressaíam ações estatais e a participação de parcelas das elites brasileiras. O que se objetivava era constituir a educação como ferramenta de contestação e não de integração.

Contudo, dado o caráter problematizador destas proposições, o golpe militar interrompeu as movimentações inovadoras no campo da educação popular e conduziu os rumos das políticas educacionais e, por conseguinte, da educação de adultos, por outros caminhos. Segundo Soares (2002, p. 102-103), “[...] o modelo de desenvolvimento adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas”.

Os movimentos sociais e as experimentações no campo da educação e da cultura popular foram reprimidos com violência, com censura e perseguição de todos aqueles que militavam nestas frentes. Os programas existentes foram interrompidos e os materiais produzidos foram confiscados.

Mesmo com o fechamento dos movimentos e programas que engatinhavam, o problema do analfabetismo continuava, e aos olhos dos donos do poder, o país deveria ser uma potência, provida por grandes obras (SOARES, 2002). Mas como construir um país sem mão de obra qualificada? Neste sentido, no âmbito da educação de adultos, o governo militar ancora-se em novos programas e cria, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Pautado no ideário desenvolvimentista-militar, as ações preconizavam que a redução do analfabetismo era estratégica para retirar o país do atraso. O analfabetismo era visto como “[...] um mal, a chaga a ser curada, responsável pelo

atraso do processo produtivo e industrial, sem o que o país não ingressaria no ‘clube’ dos desenvolvidos” (PAIVA, 2006, p. 174).

Segundo Soares (2002, p. 103), “[...] o Mobral constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação”. Ele recebia recursos doados pela loteria esportiva e deduções do imposto de renda, o que gerou uma demanda massiva de alfabetização.

O programa tinha uma organização autônoma com relação às secretarias municipais e ao próprio MEC, funcionando por meio da criação de comissões municipais que se espalharam por todo país, mantendo uma reduzida articulação com os sistemas de ensino existentes. Segundo Pierro et al, estas comissões tinham um modo de operar verticalizado e centralizador, as comissões eram responsáveis pela execução das ações, e a orientação, supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos era controlada rigidamente pelas equipes do MOBREAL. Atuando por 15 anos, apesar da expressiva dotação de recursos, não redundou em mudança expressiva no cenário da escolarização e alfabetização dos brasileiros. O MOBREAL foi extinto em 1985, na conjuntura da chamada Nova República, também denominado, momento de “re-democratização do Brasil”, e foi sucedido pela Fundação Educar.

Outras ações do governo militar e que envolveram a educação de adultos se efetuaram em paralelo ao MOBREAL. Nos anos 70, a partir da Lei 5.692/71, o ensino supletivo passa, de acordo com Paiva (2005, p. 19), a conformar-se como uma modalidade compensatória de educação de jovens e adultos, distanciando-se firmemente da perspectiva da educação como direito.

A lei em questão estabeleceu as regras para oferta do ensino supletivo, destinando-o à parcela da população que não efetuou seu processo de escolarização na idade prevista. Criou ainda os exames de supletivo como mecanismo de certificação, substituindo os antigos exames de madureza, em que qualquer candidato que tivesse sido preparado pelo ensino à distância, curso livre, ou mesmo sem preparação alguma e sem ter freqüentado a sala de aula ou ter matrícula em uma escola, poderia realizar os exames finais organizados pelas secretarias estaduais de educação. Com esta lei a obrigatoriedade da oferta de vagas em estabelecimentos públicos de ensino foi reduzida à faixa de 7 a 14 anos, conforme aponta Vieira

(2005), e um expressivo contingente da população jovem e adulta tiveram como alternativa o ensino supletivo, os telecursos e as classes de alfabetização do MOBREAL.

2.2 A EJA COMO POLÍTICA ESTATAL: NOVOS DESAFIOS

Com o processo de redemocratização do Brasil muitos desafios permeavam o campo da educação de jovens e adultos. Desse modo, vários foram os embates travados no sentido de garantir a possibilidade de constituir a Educação de Jovens e Adultos como política pública. Foi a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu o ensino de jovens e adultos como direito público, como estabelece em seu artigo 4:

Art. 4 O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

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

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

[...];

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

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na Escola; [...] (MACHADO, apud BRASIL, 1986a).

A partir da Lei 9.394/96, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) as lutas pelo direito à educação de jovens e adultos modificam o processo de consolidação da EJA como política estatal, Machado (2009 p. 20) diz que

[...] o governo que sanciona a LDB apresenta vetos a outra lei contemporânea que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (Fundef), Lei 9.424/96, os quais atingem diretamente a EJA. Os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso que as matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos do Fundo vão na contramão da garantia do direito explicitado no art. 4 da LDB.

A partir das questões e confrontações acerca da contrariedade desta lei, outros processos e lutas se intensificam voltadas à consolidação de uma política pública de

EJA. O Programa Alfabetização Solidária (PAS) criado pelo governo federal em 1995, tendo como função “[...] a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visassem reduzir os índices de desigualdades e as ‘condições subumanas do povo’ [...]” (BRASIL. 1997, apud Machado, 2009 p. 20), não teve o efeito esperado. Machado (2009, p. 21) afirma que várias questões simplesmente não ajudaram o PAS a se constituir como uma política eficaz de combate ao analfabetismo.

Desde o primeiro momento da avaliação, várias questões inquietavam os representantes das universidades parceiras, dentre as quais se destacavam: o conceito de alfabetização utilizado pelo programa; o curto período destinado a alfabetização; a necessidade de contar com os alfabetizadores em mais de um módulo; a falta de eficiência dos questionários de coleta de dados; as dificuldades de acesso aos municípios; os conflitos com a gestão local.

Por outro lado, as lutas pela alfabetização continuavam e o Brasil intensificava ainda mais as discussões acerca da EJA como modalidade da educação básica, como prevista na LDB. A partir de então, Machado (2009, p. 21) diz que

Isso resultou numa demanda dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos fóruns de EJA ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para uma explicitação desse novo sentido atribuído à EJA e desencadeou a realização de audiências públicas para discutir o tema, cujo resultado encontra-se sistematizado no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

Neste campo de legitimação de uma política pública de EJA, tivemos, além das questões que foram colocadas, outros pontos de tensionamento. Porém, um que nos chama atenção diz respeito ao parecer regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da resolução FNDE nº 10, de 20 de março de 2001, que “[...] consiste na transferência em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos governos estaduais e municipais, destinados a ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos [...]” (MACHADO, 2009, p. 23).

Esta transferência de recursos em caráter suplementar se deve ao fato de que alguns estados reivindicaram do governo federal recursos destinados à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que até neste momento, a EJA não dispunha de recursos e incentivos do governo federal.

De modo geral, o governo federal transferiu suas responsabilidades de promover a universalização da educação de jovens e adultos aos estados e municípios, sem dar-lhes condições objetivas para cumprir este objetivo. Estes, por estarem impedidos legalmente de usar recursos do FUNDEF para esta finalidade, acabaram não priorizando a educação de jovens e adultos (COSTA, 2009, p. 72).

Com a liberação destes recursos, as questões que perpassam as lutas pela educação tomam outra direção. As lutas intensificaram-se, focalizando o estabelecimento de leis que assegurassem os investimentos na educação de jovens e adultos, não mais como uma prática efetuada por meio de uma política emergencial, mas como uma política no campo da educação. Segundo Machado (2009, p. 23) “[...] a Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005, já não fará distinção de estados e municípios por índice de desenvolvimento humano (IDH), passando a universalizar o apoio a todos os que têm matrícula em EJA”.

No então governo Lula, com o “Programa Fazendo Escola”, se efetuará uma relação direta com estados e municípios para oferta de EJA, diferentemente do governo Fernando Henrique Cardoso, que privilegiava a parceria público-privado.

O início do repasse de recursos, em 2003, contou com a possibilidade de apresentação de projetos ao PBA (Programa Brasil Alfabetizado) por parte das organizações não governamentais (ONGs), universidades e movimentos sindicais e populares; no entanto, a partir de 2007, o recurso passou a ser enviado exclusivamente para as secretarias municipais e estaduais que apresentassem o Plano Plurianual de Alfabetização (MACHADO, 2009, p. 24).

Edna Castro de Oliveira (2010)⁶ nos conta um pouco desta luta e de como foi possível continuar atuando com a educação de jovens e adultos no município de Vitória/ES, mesmo quando “não era possível”. Nos anos 90 a educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal nas reformas educacionais efetuadas, em função das prioridades governamentais focalizarem a educação fundamental de crianças e adolescentes. Prioridade esta, relacionada aos acordos com os organismos internacionais (FMI, UNESCO, BIRD, etc.) e as metas de racionalização dos custos com a educação pública, no momento em que vivíamos um processo de neoliberalização da economia e das políticas sociais.

Até antes do FUNDEB a EJA ficou de fora do FUNDEF, porque Fernando Henrique disse que não poderíamos entrar, uma vez que não havia como

⁶ Estas contribuições são oriundas de transcrição do debate efetuado pela Prof^a Edna Castro de Oliveira, membro da banca do Exame de Qualificação desta dissertação, em maio de 2010.

contabilizar os alunos. Então a EJA ficou durante todo o período do Fernando Henrique fora do financiamento, e a gente batalhando para entrar e as pessoas dizendo: vocês são loucos, vocês vão brigar para entrar e vocês não sabem nem o que é direito. Mas qual era a idéia? Porque não tinha financiamento, fez-se a inclusão dos alunos da EJA como alunos do ensino fundamental, chamado regular, para conseguir financiamento, para merenda, para alguma outra coisa e para garantir a oferta, mas a EJA não aparecia. Você vai no sistema e não existe a oferta de EJA, o que existia era a oferta de ensino fundamental (OLIVEIRA, 2010).

Neste ponto as discussões que se realizam no âmbito nacional enfatizam as lutas em duas direções/tendências. Uma que afirma a necessidade de efetivar a EJA como uma política de educação pautada na conformidade de suas diretrizes, e outra que luta para que ela não perca o lugar “móvel” que ocupa na garantia da continuidade de outras conquistas.

Segundo Edna Castro de Oliveira (2010), existe um rompimento na direção dos caminhos da modalidade EJA, tendo seu exercício explicitado no embate entre dois intelectuais - Jamil Cury e Miguel Arroyo, ambos envolvidos com os movimentos da educação popular, e pertencendo inclusive à mesma universidade. Sobre este movimento Edna Castro de Oliveira (2010) nos diz que;

Arroyo dizia que o dia em que a Educação de Jovens e Adultos se institucionalizar e assumir o que o parecer está propondo, ela tende a perder aquilo que de mais potência tem. Ela corre o risco de perder aquilo que a deu origem talvez, o legado da educação popular, dando força para a gente despontar nesta relação, neste modo de fazer educação diferente, que tende a ser, talvez, uma das possibilidades de operar alguma mudança na rede de ensino.

Neste campo da educação de jovens e adultos, Edna Castro de Oliveira (2010) ainda reafirma a contribuição dos movimentos sociais não oficiais nas práticas dos grupos que atuavam neste campo. Ela salienta que não eram professores formados pela academia que se encarregavam de ensinar, eram pessoas engajadas socialmente nos movimentos populares, que se dispunham a alfabetizar, “sabiam ler e escrever e atuavam”.

Percebemos que nesta discussão existe uma fundamentação que também pode e deve ser levada em consideração nas análises acerca da institucionalização da EJA como política estatal. Ora, se a institucionalização da política pública de EJA traz benefícios para a população, por outro lado ela corre o risco do enrijecimento das práticas que perpassam esta mesma modalidade EJA. Ao se institucionalizar a

prática de EJA e garantir os direitos constitucionais advindos das lutas e conquistas por educação, também estamos produzindo e criando novos modos de lidar com a própria educação. Há neste momento um tensionamento que possibilita a visibilidade de outro campo problemático acerca destes processos, e principalmente acerca da implementação de uma política pública de educação.

Junto destes processos queremos indicar outros desafios que as políticas de EJA passarão a lidar a partir dos anos 90, e que não podem ser analisados de modo divorciado do que passa nas escolas públicas e com a elaboração das políticas educacionais voltadas à educação básica. Destacamos brevemente aqui o processo de juvenilização da EJA e a formação dos educadores que atuam no âmbito da educação de jovens e adultos.

No que se refere ao processo de juvenilização da EJA que se intensifica a partir do final dos anos 80, estudos como os de Haddad e Di Pierro (2000), vêm apontando que a inserção dos jovens no mundo do trabalho tem redundado na transferência deste segmento para o ensino noturno ou para programas voltados à escolarização de adultos.

Além desses fatores, percebe-se movimentos no cotidiano da escola no sentido de deslocar para o ensino noturno aqueles jovens considerados em defasagem na relação idade-série, e ainda os jovens que afrontam e indagam os modos de funcionamento instituídos da escola; os chamados repetentes ou indisciplinados e comumente designados como alunos-problema.

Este processo traz novos desafios para os educadores que trabalham no campo da EJA, uma vez que passam a lidar com outro universo de demandas e expectativas com relação à escola.

O caráter marginal que a EJA ainda ocupa no âmbito das políticas públicas e a qualidade da educação ofertada aos sujeitos usuários desta modalidade de ensino, dentre outras questões, tem tangenciado as reflexões acerca da EJA. Autores que têm debatido neste campo questionam as metodologias de ensino, os currículos, as estratégias de avaliação, e os processos de formação dos educadores da EJA.

A atuação em EJA, ainda é marcada por voluntarismos, como ressalta Arroyo (ARROYO apud SOARES, 2006, p. 12); “[...] é um lote vago, marcado por um caráter compensatório ou supletivo; emergencial e filantrópico, em que basta a ‘boa vontade’ para atuar”,

O reduzido espaço que a habilitação em EJA ainda ocupa nos cursos de formação de professores em nível superior, além de boa parte dos educadores que atuam neste campo não terem sua formação inicial nesta modalidade de ensino ou nunca participou de processos de formação voltados ao trabalho que realizam, acenam para a necessidade de incluir a formação do educador nos debates acerca da implementação das políticas de EJA no Brasil. Os pesquisadores do campo da formação dos educadores de EJA ressaltam que a maioria dos docentes desta modalidade ainda é recrutada no corpo docente do ensino regular, e tem condições precárias de remuneração e profissionalização (HADDAD; DI PIERRO, 1994).

Este cenário tem convocado os militantes da EJA e os profissionais das universidades para a formulação de processos de formação que estejam conectados às especificidades e desafios da EJA.

[...] é somente nas últimas décadas que o problema da formação de educadores para a EJA ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes (SOARES, 2006, p. 2).

O que se pode perceber, é que os movimentos no sentido de implementar políticas de EJA consoantes às experimentações efetuadas neste campo, requerem a construção de processos de formação vinculados aos debates e modulações que este campo vivencia. Contudo, como alerta Arroyo (2006, p. 18),

[...] Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato dela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido.

Assim, o desafio parece residir em traçar diretrizes para a formação dos educadores que atuam com a EJA sem que este processo efetue uma homogeneização deste campo. Ou seja, de modo que a formação se efetive como campo de problematização e compartilhamento das experiências tecidas no cotidiano da EJA,

garantindo sua polifonia. As contribuições dos estudos e pesquisas deste campo, as histórias da EJA no Brasil, e a experiência que esta pesquisa de mestrado proporcionou, permitem dizer que os profissionais da educação de jovens e adultos, os jovens e adultos da EJA, tem cores, histórias, experiências diversas. “São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 22).

As linhas dessa história, aqui esboçada de forma breve, se atualizam nas atuais políticas de EJA que hoje proliferam em nosso país. Nos dispomos a compor com algumas linhas destes processos vividos e tecidos no chão da escola, entre alunos, professores, gestores e trabalhadores de uma escola municipal do município de Vitória/ES, onde acompanhamos alguns tensionamentos produzidos nesta implementação.

2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA/ES

Ainda que em âmbito nacional se passem as questões que dão consistência às práticas relativas às demandas pela modalidade da EJA, também dispomos de algumas questões que dizem respeito ao processo de implementação desta política de educação no município de Vitória/ES.

As formulações efetuadas nos fóruns de educação de jovens e adultos, conjugadas às diversas experimentações realizadas neste campo da EJA, tem provocado mudanças nas diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Neste processo, nos deparamos com proposições de políticas municipais afinadas com os debates realizados neste campo.

Assim como em outros Estados, cada município dispõe de certa flexibilidade para compor o seu projeto de EJA, observando, é claro, as particularidades de cada região. No município de Vitória não foi diferente, e neste sentido, esta proposta de EJA também foi escrita levando estas particularidades em questão.

Antes de entrarmos propriamente nas especificidades desta política de educação, é necessário falarmos das contribuições do NEJA/UFES (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo) nas práticas e

conformação da atual política de educação vigente no município. Neste processo, a emergência da EJA como política governamental no município de Vitória/ES contou com a contribuição do NEJA/UFES para que um certo modo de se pensar a educação de jovens e adultos fosse tecido.

Desde 1987 que o NEJA/UFES trabalha com a formação de grupos que vêm atuando na educação de jovens e adultos, por meio de um Programa de Extensão. Em meio às lutas que este campo da educação se dispõe a realizar, certamente este espaço de luta permanente constituiu-se como campo de formação não somente de alfabetização, mas também no que diz respeito à formação de profissionais da área da Educação.

O NEJA está vinculado ao Centro de Educação da UFES desde 1990 e se constituiu como um núcleo aglutinador de formação e discussão das políticas de EJA. As ações que efetua tornaram o NEJA “[...] em um espaço potencializador e um campo de experimentação de práticas pedagógicas na EJA, considerando a educação de jovens e adultos numa perspectiva ampla não restrita à alfabetização [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 229).

No que se refere à concepção de alfabetização, as proposições do NEJA estão ancoradas em uma perspectiva de alfabetização emancipatória, que não se reduz a um processo mecânico de apropriação da leitura e da escrita, ampliando a noção de aprendizagem instituída. Suas apostas incidem na compreensão da alfabetização como

[...] uma ferramenta na construção de autonomia e pensamento crítico, além de buscar considerar os diversos desafios implicados no contato de jovens e adultos não escolarizados com o mundo letrado (PODESTÁ, 2006, p. 69).

A atuação do NEJA/UFES abarca as ações de formação de educadores no âmbito da universidade e de outras entidades, a organização e participação do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos e a manutenção de turmas de alfabetização com a participação de estudantes de graduação de diversas áreas de formação da UFES. Os referenciais teórico-metodológicos do NEJA, segundo Podestá (2006), partem das contribuições da educação popular. Nestas referências metodológicas estão incluídas, de acordo com Podestá (2006, p. 48), “A idéia de uma educação que seja voltada centralmente para os sujeitos das camadas

populares, a necessidade desse projeto educacional estar inserido em um projeto político que tenha como horizonte uma transformação social ampla e o reconhecimento do direito à educação [...]”.

Muitos dos gestores e profissionais da educação que trabalham diretamente com a EJA tiveram a sua formação na UFES e compartilharam debates e experimentações viabilizadas pelo NEJA. Contudo, no que se refere à formação voltada para as especificidades desta modalidade de ensino foi apenas no ano de 2002, que a habilitação Educação de Jovens e Adultos, passou a ser ofertada aos estudantes do curso de Pedagogia da UFES. Portanto, foi o espaço do NEJA que possibilitou experimentações e debates relativos à EJA, e fomentou lutas pelo direito à educação neste campo.

Partindo desta premissa, Edna Castro de Oliveira (2010) nos conta que os muitos profissionais que hoje atuam na EJA no município de Vitória/ES;

[...] tiveram suas experiências com a educação de jovens e adultos no NEJA, e que a proposta que a rede faz hoje é inspirada no que se fazia aqui no NEJA, [...] então o grupo que está assumindo hoje a coordenação da EJA na SEME (Secretaria Municipal de Educação), passou por aqui como estagiário, como professor, e levaram a experiência, que eles viam que funcionava, e resolveram se arriscar e propor isso como política da rede. E é esse momento que a rede está vivendo. A partir de 2007 a proposta era que as escolas implementassem a modalidade, que não fosse uma imposição. A ideia, principalmente depois do FUNDEB, era de que do ponto de vista institucional haveria a obrigatoriedade de implementar a modalidade. [...] A partir do FUNDEB a rede municipal de educação de Vitória já vivia um processo de reformulação do ensino noturno, tentando dizer: agora vamos tentar, na perspectiva do direito à educação, da constituição de 88 de que a educação é direito de todos, independente da idade. Então vamos começar a mexer no sistema [...].

Como Edna Castro de Oliveira nos aponta, o NEJA encontra-se implicado neste processo de mudança e implementação desta política pública de educação, pois mesmo nas práticas atuais, a SEME continua utilizando o espaço de debate e formulações de práticas, como nos aponta a equipe de coordenação de EJA/SEME, ao ser perguntado sobre o vínculo do NEJA hoje:

É, parte de nós passou por lá na graduação, eu passei por lá, Fabian passou por lá, outros passaram por lá. Mas formalmente a gente não tem vínculo nenhum, o que a gente tem é aquelas turmas de lá matriculadas no Maria Stella, e na formação a gente tem a presença das pessoas de lá em alguns momentos. E é assim, formalmente nós não temos vínculo (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Em meio às práticas que formularam a composição da EJA como uma proposta para uma política pública municipal de educação, deu-se então, em 2005, a construção de um projeto em que se apontavam direções para o que se pretendia implementar no município de Vitória/ES. Este projeto fora apresentado para as escolas e debatido com os profissionais da educação durante os ano de 2007, como veremos mais tarde.

2.4 A POLÍTICA DE EJA TECIDA NA SEME/VITÓRIA: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

A EJA aponta para novas diretrizes no ensino regular noturno do Município de Vitória/ES. Segundo o projeto da Secretaria Municipal de Educação (SEME), a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Regular Noturno, tem como objetivo “Assegurar com qualidade a oferta e organização do Ensino Noturno Regular aos jovens e adultos a partir de quinze anos de idade”.

Os jovens da EJA também são excluídos do sistema de ensino, porém com um tempo maior de escolarização, embora com interrupções e reprovações em sua trajetória. Na maioria das vezes esses alunos integram o segundo segmento (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental e foram alunos da própria unidade que agora os atendem a noite. Apresentam grande familiaridade com o espaço urbano e uma enorme diversidade cultural; eles trazem como demanda e/ou característica, a entrada precoce no mercado de trabalho (SEME, 2005. p. 1).

No projeto apresentado pela Secretaria Municipal de Educação em 2005, a justificativa destinada à implementação desta política considera;

- O Art. 208 da Constituição Federal, que estende o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias;
- O Art. 3º da Lei nº. 9394/96 que trata dos princípios da educação nacional, especialmente no que tange a ‘igualdade de condições de acesso e permanência na escola’.
- O Art. 4º da Lei nº. 9394/96 que garante ‘a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando’.
- O Art. 34 da lei nº. 9394/96, § 1º, ressalva que o Ensino Noturno terá formas alternativas de organização, autorizadas na lei;
- O Parecer CNE/CEB nº. 05/097, que admite carga horária menor, desde que cumpridas as 800 horas anuais;
- A Lei nº 4747/98, que institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, especialmente o seu Art. 5º, incisos I e IV;

- A necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para os cidadãos com 15 anos ou mais;
- Os apontamentos das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Município de Vitória;
- Os estudos da Comissão de Implementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos, composta por representação do Conselho Municipal de Educação, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo, Órgão Central da Secretaria de Educação de Vitória e profissionais da Educação do município.

A EJA diferencia-se na forma e no modo de pensar educação, impondo a necessária ruptura com modos tradicionais de efetuar o processo de escolarização destes sujeitos. Neste sentido, a política de EJA elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória em 2005 propunha diretrizes curriculares flexíveis, trazendo outros desafios.

A proposta que apresentamos aponta para a reformulação do Ensino Noturno tendo como referência os seguintes princípios: o Trabalho Coletivo Docente; a Formação do Educador; a Construção do Currículo em Movimento; a Educação Inclusiva e a Avaliação Emancipatória (SEME, 2005, p. 3).

Entre as orientações deste projeto de 2005 no que se refere à organização e funcionamento, destacamos alguns pontos;

A carga horária do educador corresponde a 30 horas semanais, sendo 75% da mesma distribuída em 4 horas e 30 minutos diários, ficando assim organizado:

- 2 horas e 20 minutos reservadas para a organização coletiva do trabalho da escola (OCT).
- 3 horas e 30 minutos reservados para planejamento/atendimento e orientação das atividades curriculares complementares aos educandos (ACC).

As Unidades Escolares ficarão responsáveis em planejar, construir e organizar atividades curriculares alternativas (ACC) para o ano letivo em curso.

O Registro das atividades curriculares alternativas precisa ser sistematizados durante o seu desenvolvimento em local específico e deve conter:

- a) as atividades desenvolvidas dentro do eixo proposto;
- b) as disciplinas envolvidas;
- c) os objetivos a serem alcançados;
- d) o desenvolvimento de cada atividade;
- e) a avaliação das produções dos alunos;
- f) As formas de socialização dos trabalhos na comunidade escolar.

- 16 horas e 40 minutos distribuídas em 16 aulas, tempo de socialização e merenda (20 minutos diários), sendo ressalvados os casos de outras (OA) desenvolvidas na escola, de acordo com o Plano de Ação de cada Unidade de Ensino, e 04 planejamentos (PL);
- a carga horária destinada a outras atividades (OA) deve ser utilizada para fins coletivos e tem por finalidade garantir o pleno funcionamento da Unidade Escolar.

Este documento de 2005, fora a base para fomentar as discussões nas escolas, promovendo o debate dos profissionais que atuavam no ensino noturno no período de 2007;

A partir do ano de 2005, há um intenso movimento de revisão da oferta de educação para pessoas jovens e adultas. O resultado foi a elaboração do projeto a 'A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Noturno Regular', cuja estruturação aponta seis anos como terminalidade para o cumprimento do Ensino Fundamental (três anos para o primeiro e segundo segmentos, denominados, em ambos os casos, de *Inicial*, *Intermediário* e *Conclusivo*), com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada, bem como atender aos tempos demandados pelos nossos educandos. Entre eles, vários tiveram experiências anteriores de aprendizagem escolar, trazem consigo diferentes saberes e apresentam urgência em obter diplomas para garantir melhores condições no mundo do trabalho. Ao propor essa organização, o projeto defende não estar encurtando ou simplesmente reduzindo o tempo de escolarização estabelecido para o Ensino Fundamental. Ao contrário, afirma a diferenciação deste tempo, buscando romper com a concepção supletiva, tão enraizada no atendimento dado aos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade própria considerada por lei, ou seja, 7 a 14 anos (SEME, 2007, p. 8-9).

O documento elaborado em 2007, apresenta detalhes de como espera que esta proposta funcione;

1. Ao ampliar a oferta, a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos desta Secretaria apoia-se na concepção de que a formação de educadores de jovens e adultos se faz na prática, a partir das experiências em curso desenvolvidas pelos educadores no cotidiano das unidades escolares.
2. A valorização do trabalho realizado pelas educadoras e educadores constitui-se um dos princípios metodológicos de nossa proposta. Essa valorização será buscada através do incentivo à visibilidade das práticas produzidas pelos educadores e educandos, pela sistematização e socialização de materiais didáticos como forma de construir uma proposta educativa que considere a diversidade cultural e as especificidades das trajetórias dos sujeitos educandos.
3. A modalidade trabalha a concepção de não-seriação em que o grupo de escolarização é aberto à participação dos sujeitos de diferentes trajetórias escolares e de aprendizagem formando uma sala heterogênea em diversos aspectos.
4. A produção de material realizada no processo é uma tarefa assumida sistematicamente pelos próprios professores, o que implica em um processo

permanente de pesquisa, leitura, análise, reflexão, discussão e sistematização das informações coletadas.

5.O *acompanhamento pedagógico*, como parte fundamental da metodologia, será realizado semanalmente em sala de aula e em reuniões de estudo, planejamento e avaliação da prática. Neste espaço, as dificuldades e questões que emergem na sala de aula são socializadas e discutidas. Em meio a este processo os professores realizarão reflexões permanentes sobre a prática em sala de aula, através da avaliação, produção de relatórios e discussões das diversas situações e desafios encontrados, bem como das estratégias de superação.

6. Como último princípio, aponta-se a *autonomia para a apropriação do projeto político pedagógico*. Há que se reconhecer que o Parecer CNE nº 11/2000 deixa a cargo dos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de definir seu projeto político-pedagógico, por meio do qual, diversas estratégias, procedimentos, recursos serão articulados para superar os níveis de conhecimento apresentados, até que os alunos possam ser considerados aptos a finalizar o ensino fundamental, onde se coloca a terminalidade desse nível de ensino, adequando-se o projeto pedagógico às deliberações que disciplinam a matéria, fixadas pelo Conselho Municipal de Educação (SEME, 2007, p. 14-15).

Outro ponto de destaque nesta proposta se coloca na questão da temporalidade dos processos de formação como diferenciador das práticas pedagógicas.

Pensar o tempo na EJA vai além de definir uma medida. Pressupõe pensar que os sujeitos jovens e adultos estão enredados em várias temporalidades circunscritas à vida e não à escola. São os tempos do trabalho, das relações familiares, do cuidado com a saúde do filho, do lazer, de ir à igreja, do pagode, da afetividade etc. Destaca-se que o tempo do trabalho firma-se como ordenador dos outros tempos da vida desses sujeitos. A partir dele é que os sujeitos articulam os outros tempos, inclusive o tempo da escola (SEME, 2007, p. 15-16).

Os aspectos que tangem tais rupturas, também aparecem descritos no documento preparatório da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2009, p. 39) que diz;

Reconhecer e garantir o direito à organização do atendimento a jovens e adultos em tempos e espaços pedagógicos diferenciados no sistema nacional de educação deve romper com a reprodução da oferta de EJA nos velhos moldes do ensino supletivo: educação aligeirada e compensatória, com base em justificativa equivocada de que os 'educandos têm pressa, por isso a escola oferece pouco conteúdo em pouco tempo'.

Nesta formulação, não mais aparece a questão da serialização do ensino, mas uma configuração de ensino que privilegia a formação dos grupos de acordo com as necessidades dos educandos;

Por muito tempo a ciência moderna vem sustentando a idéia de que os processos de conhecimento se dão de modos seqüenciados, lineares e seguindo um pressuposto de que há conhecimentos em graus de

dificuldade variada, que exigem antecedência de aprendizagens para que se possam aprender conteúdos mais 'difíceis'. Este modo de pensar referendou as estruturas escolares que organizam o conhecimento segundo seqüências seriadas, em que só se alcançam níveis 'superiores', galgando-se patamares inferiores, arbitrados e nomeados dessa maneira, por quem detém o poder de fazê-lo. Esta idéia, por mais que não resista a qualquer comprovação empírica, segue sustentando muitos modelos de escolas e de currículos, inclusive os de jovens e adultos.

Reconhecendo que é em rede que se tecem os variados saberes, sem hierarquias antecipadas, mas determinadas pelas exigências das aprendizagens cotidianas, e considerando o amplo repertório de vida e de produções já realizadas por jovens e adultos, admite-se que os critérios de enturmação são flexíveis, de acordo com as necessidades formativas dos educandos, dando-lhes a alternativa e a prerrogativa de compor grupos sem a rigidez de se encerrarem numa única turma até o término do ano letivo (SEME, 2007, p. 16-17).

Existem mudanças entre as propostas de 2005 e 2007, entre elas a mudança da carga horária:

A carga horária na modalidade EJA altera-se em relação ao projeto de 2005. Ela ocorre numa jornada semanal de 12 horas de efetivo trabalho em sala de aula. As aulas compreendem o intervalo de segunda a quinta-feira, com três horas de duração total, que devem ser ocupadas de acordo com a organização interna das unidades de ensino. **Na sexta-feira, portanto, não há trabalho com alunos. Esse dia é destinado ao planejamento coletivo dos professores, que deixam de ter, desta feita, o seu dia específico de planejamento individual durante a semana** (SEME, 2007, p. 17-18, grifos nosso).

A exemplo do projeto de 2005 se manteve a ideia de currículo em movimento, preservando assim os aspectos do primeiro projeto. Na proposta de 2007, as proposições referentes à metodologia de trabalho discente e docente apontam para mudanças na metodologia do trabalho docente.

A proposta é que os conteúdos sejam trabalhados em sala de aula observando-se o estabelecimento de *parcerias de professores*, bem como o princípio da isonomia entre as disciplinas, principalmente, no segundo segmento. **A parceria de professores pode se dar, inicialmente, entre os professores de áreas afins. No decorrer do período letivo, essas parcerias podem se organizar de acordo com as necessidades formativas da comunidade escolar, a partir de duplas, trios ou agrupamentos de professores em sala de aula** (SEME, 2007, p. 29, grifos nosso).

Outro aspecto que nos interessa na formulação deste projeto diz respeito à autonomia destinada às escolas na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Neste sentido, a proposta da EJA indica à escola a elaboração de uma proposta que atenda às necessidades e especificidades de cada local.

O projeto político-pedagógico da EJA busca identificar o que se efetua no interior da escola. Toda escola tem, ainda que não reconheça, um projeto político-pedagógico mesmo que seja o de ir 'deixando acontecer'. Ao optar por um projeto dessa natureza, a escola revela a base conservadora da concepção de educação que tem. Uma escola que trabalha nessa perspectiva, não se dá conta de seu próprio projeto como coisa sua, mas como algo que vai levando, seguindo as normas, as instruções das autoridades superiores às quais está ligada, como se a ela não coubesse autonomia no fazer pedagógico (SEME, 2007, p. 33-34).

Ainda na questão da autonomia, o documento aponta as diretrizes que consolidam a proposta de gestão no espaço da escola;

A luta pela autonomia e pela gestão democrática contribui para que cada comunidade escolar tente equacionar com realismo seus problemas e suas possibilidades de intervenção. Os projetos político-pedagógicos são a melhor expressão desse trabalho (SEME, 2007, p. 34-35).

A autonomia se coloca como uma questão importante nesta discussão. Uma vez que a EJA aponta para uma gestão democrática em que cada Estado pode adotar maneiras diferentes de exercê-la, cabe nos interrogarmos; o que a palavra autonomia significa quando utilizada nesta perspectiva.

A palavra autonomia, segundo o Dicionário Aurélio (1993, p. 57), significa “[...] faculdade de se governar por si mesmo [e/ou] direito ou faculdade que tem uma nação de se reger por leis próprias”. Neste caso da política de educação da modalidade EJA, autonomia tem como função assegurar uma concessão de poder para que se exerça, dentro dos limites estipulados (leis), determinado tipo de poder. Logo, esta autonomia é o direito e a capacidade efetiva dos Estados gerirem, nos termos da lei, sob suas responsabilidades, um modo de funcionamento onde pode, de acordo com suas leis, efetivar diferentes práticas no seu funcionamento.

Algumas formulações tornam-se necessárias neste momento. Se as leis são elaboradas e constituídas ao longo de embates de lutas e resistências, como podemos então definir, a priori, um modelo de autonomia, uma vez que seu exercício passa a ser uma mera escolha entre aquilo que lhe foi estipulado? Como podemos, a partir desta questão, ultrapassarmos esta definição de autonomia?

Nossa proposta é ir além desta perspectiva de autonomia do regime de leis, é segundo Heckert (2004, p. 156):

Ao contrário, a autonomia constitui-se como processo de luta permanente, e não como um modo de administrar que a reduz apenas à operacionalização

de procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos, colocando-os para funcionar de forma descentralizada. Esses modos descentralizados, hoje usados como 'marcas' de autonomia, esboçam previamente o lugar, o tempo e o conteúdo do que deverá ser gerido autonomamente. Nas reformas educacionais formuladas nos anos 90, encontramos as linhas de uma autonomia tutelada que têm um caráter tecnocrático e pragmático, restrita à coordenação e execução das políticas educacionais que devem operar de modo descentralizado.

Neste sentido, este exercício de autonomia “[...] não se impõe por decreto, tampouco é um imperativo a ser executado [é a], capacidade sempre renovada de diferir dos modos de existência que nos constituem, de variar as formas, ela desafia e tenta desmontar os limites que constroem seu exercício” (HECKERT, 2004, p. 157). Assim, nos inquietamos com os tensionamentos experimentados no processo de implementação da modalidade EJA em uma escola da rede municipal de educação de Vitória/ES.

Na experimentação dos processos de autonomia entre escola, estado e governo, vários acontecimentos emergem e transformam as formas e os contornos que delineiam a relação entre escola, equipe de governo, etc. As lutas e resistências não acontecem apenas nos processos que se tornam visíveis, interferindo, como por exemplo, na forma de efetivação das leis e normas que ditam o modo de autonomia que nos apresentam. Elas também acontecem no chão da escola, no que se passa dentro da sala de aula, no que acontece no bairro onde ela se localiza, na luta por melhores condições de vida e assim por diante.

Os aspectos apresentados até aqui servem como dispositivos analisadores da discussão que se pretende fazer acerca dos processos de gestão tecidos na escola no processo de implementação desta política de EJA.

Pensando nesta proposta de ensino, acreditamos que o profissional da educação se depara com um novo campo problemático, principalmente no que se refere a como lidar com as diversas situações do ensino e as experiências dos jovens e adultos, a necessária desnaturalização de práticas pedagógicas já arraigadas no seu fazer cotidiano, a importância do educador compreender-se como agente modificador dos impasses vividos no cotidiano escolar, ou ainda, como efetuar um modo de organização do trabalho não fragmentado e experimentado coletivamente.

3 EXPERIMENTANDO BURBURINHOS E SILÊNCIOS

Durante oito meses, no ano de 2009, estive compartilhando o cotidiano de trabalho da escola que foi a primeira unidade de ensino a implementar a política de EJA/SEME/Vitória/ES. Como já explicitado, retornei a esta escola visando acompanhar como estava se efetuando a implementação desta política depois de seu momento inicial, que foi no ano de 2007. Habitar este território EJA foi, antes de tudo, estar disposto a dialogar com o desconhecido, perceber que a escola já não era mais a mesma, que os sons da escola também não eram os mesmos, ou seja, a não permanência como condição do movimento vital que ali se expressava. Adentrar neste território requereu deixar-se afetar por ele, estar atento aos sons do pátio e dos corredores, seus silêncios e burburinhos.

O que pudemos experimentar foi um campo de embates, tensionamentos, oposições e debates que perpassavam os grupo de professores, coordenadores e direção, como também o modo de gerir o espaço da escola.

Alguns processos destacavam-se pelas intensidades e maneiras como eram vividos. Não queremos aqui estabelecer uma ordem de grandeza entre maior ou menor importância destes processos, pois entendemos que eles não estão desvinculados das práticas que compõem o campo da escola na qual efetuamos esta pesquisa. Queremos apenas destacar aqueles que para nós, naquele momento, produziu desvios em nosso modo de viver a escola e os processos de implementação desta política de EJA. O que nos interessa na discussão acerca da implementação desta política é evidenciar alguns processos que acompanhamos na escola em que a pesquisa foi realizada e nas conversas que efetuamos com a equipe coordenadora da proposta. Não buscamos a verdadeira história desta implementação, ou ainda um julgamento acerca dos sentidos produzidos neste processo, pois entendemos com Neves (2002, p. 50), que

[...] para além e aquém da simples adesão ou recusa destas enunciações, interessa-nos aqui problematizá-las e pensar em seus efeitos, nos agenciamentos que produzem e atualizam, expressos nas diferentes formas de se estar nos verbos da vida.

Entendemos que as políticas não se efetuam sem tensionamentos e embates entre os modos instituídos de fazer educação e processos instituintes que abrem fissuras

nas práticas já sacralizadas, é “[...] invenção permanente, campo de forças em luta” (HECKERT, 2004, p. 16). Deste ponto de vista, os desvios e burburinhos são expressões das forças em luta nos processos de implementação de uma política, e é com esta compreensão que pretendemos narrar os processos que acompanhamos nas apostas de recriação da EJA no município de Vitória/ES.

De forma alguma esta dissertação pretende expressar a riqueza do processo vivido, uma vez que o Coelho-EJA sai da toca e arrasta as práticas educacionais para um modo de fazer educação até então não experimentado por boa parte daqueles que viveram esta experiência. A intensidade do que foi e está sendo experimentado não cabe nos limites deste texto. O que nos propomos aqui é trazer as impressões daqueles que viveram/vivem esta experiência.

Para isso destacaremos alguns temas/questões que foram experimentados como tensionamentos e efetuaram interferências seja na política delineada pela SEME, seja no cotidiano de trabalho na escola em que realizamos esta pesquisa.

O processo de adesão a proposta da SEME foi objeto de inúmeras discussões com os profissionais da escola. Neste processo algumas questões sobressaíram na fala dos docentes e para a equipe que atuava no órgão central.

Seguindo então estes processos em que o “coelho-EJA” provocou imensa tensão nas práticas desta escola, achamos pertinente destacar alguns movimentos dentre o rico processo que acompanhamos, a saber: 1) a chegada da proposta à escola; 2) os tensionamentos, os impasses e as conquistas: interferências na política de EJA; 3) a quebra de carga horária; 4) EJA: questão de escolha?; 5) a formação e os modos de gerir o trabalho docente; 6) o processo de juvenilização da EJA; 7) Alunos “de risco” e a mudança para o noturno; e 8) Os docentes e as interferências do seu fazer.

Em um primeiro momento, destacamos a maneira como esta política de EJA foi ofertada para ser implementada em uma unidade de ensino. Como falamos anteriormente, durante o ano de 2007, foram efetuados vários debates para que este projeto fosse experimentado nesta escola. Falamos também que tais debates envolviam os docentes trabalhadores da escola, os profissionais que estavam envolvidos com a proposta de implementação desta política e que compunham o

grupo de coordenação da política de EJA na SEME, e também os demais gestores e trabalhadores que estavam envolvidos com a educação no âmbito da escola.

Destacamos este movimento que disparou o processo de implementação pelos debates que provocou no âmbito da escola, pela problematização que efetuou nos modos de fazer educação de jovens e adultos, e pelos desvios que provocou na proposta que foi apresentada pela equipe de coordenação da EJA/SEME. Nestes embates, os diversos modos de fazer política de educação foram evidenciados. Ao contrário da aceitação dócil e apaziguada de uma proposta, foi experimentada uma polifonia de modos de fazer/pensar educação. O que buscamos ressaltar é a força destas movimentações, contudo, certamente deixaremos escapar muitos dos processos vividos por todos os envolvidos nesta experiência, porque sempre escapa algo nos engendramentos entre pesquisador e o campo de pesquisa.

Durante estes debates que chamaremos “pré-implementação”, tentamos traçar algumas linhas que nos serviram de “guia” para compormos nossas análises. Uma destas linhas neste primeiro movimento nos atenta para o modo como que esta política chegou a escola. Ela adentra as portas da escola com diversos olhares, que muitas vezes colocavam-se em campos opostos. Ora estes campos polarizavam-se, separando de um lado a equipe coordenadora da proposta no órgão central, comumente designada como equipe da SEME e, de outro, os profissionais da escola. Ora estas polarizações eram experimentadas entre o grupo dos profissionais que atuavam na escola. Portanto, não se tratou todo o tempo de posições fixas, mas de posições que se movimentavam.

3.1 A CHEGADA DA PROPOSTA À ESCOLA

Durante o período que precedeu a implementação desta política de EJA, o que chamamos anteriormente de pré-implementação, ainda no final de 2007, foi marcado pelas reuniões entre os profissionais que compunham o quadro de funcionários da SEME e todos os docentes da Escola. Como apontado anteriormente, estas reuniões tinham como objetivo, elucidar as dúvidas e questionamentos acerca do documento de 2005, documento este que serviu de base para fomentar discussões

e produzir, no final daquele mesmo ano, um documento que contemplasse mais detalhes da proposta EJA.

No início destes encontros foi estabelecido a leitura coletiva deste documento, seguido das dúvidas e questionamentos que acompanhavam a leitura. Mesmo seguindo a leitura do documento, não havia nestas reuniões uma dinâmica estática de funcionamento; tudo acontecia no calor da conversa e muitas eram as vezes em que questões de cunho técnicas, relacionada as dúvidas no tocante à especificidades pedagógicas da proposta e seu modo de funcionamento, se mesclavam às questões burocráticas da Lei que garantia a implementação.

Os encontros entre os coordenadores da SEME e os docentes, produziam tensões que se propagavam pela escola, podendo ser sentida pelas ressonâncias ocasionadas no grupo⁷ que criamos para discutir a saúde do trabalhador junto com estes docentes na escola. Neste espaço falávamos de diversas questões como aluno problema; família “desestruturada”; o bairro e suas interferências na escola, entre outras.

Entretanto, quando as reuniões da EJA iniciaram naquele ano/período letivo, o grupo destinado a debater as atividades docente se desmanchou. No início tentávamos diversificar os assuntos e disparadores, mas sem obter uma discussão efetiva acerca dos pontos citados anteriormente. Notoriamente todos os assuntos e debates dentro e fora deste grupo de profissionais destinava-se a implementação e a mudança que estava para ocorrer. Falavam do medo da quebra de carga horária, de como trabalhar nesta metodologia e de como criar uma proposta para esta escola, uma vez que a própria escola deveria elaborar o seu plano de ensino.

A cada reunião e leitura do documento base de 2005, novos questionamentos. A impressão que se tinha era que de um lado os profissionais da escola opunham-se às mudanças para modalidade EJA, alegando que não sabiam como trabalhar nesta modalidade e que isso produziria muito embate entre todos, do outro lado os coordenadores da SEME afirmando as melhorias e benefícios que a escola poderia ter se ela aceitasse estas mudanças. Porém, é necessário uma cautela com estas posições, uma vez que a adesão não significa, necessariamente, concordância com

⁷ Como citado anteriormente, este grupo destinava-se a pesquisa de estágio obrigatório da Graduação do Curso de Psicologia.

uma proposta, tampouco a discordância e os questionamentos tem o sentido de recusar a reformulação da educação de jovens e adultos.

As garantias e propostas apresentadas pelos coordenadores da SEME/EJA visavam, entre outras coisas, garantir as condições atuais de trabalhos dos educadores, que ao final de cada ano letivo viviam a experiência de poderem ter seus postos de trabalho modificados com a quebra da sua carga horária destinada para aquela escola. Também apontavam para o trabalho em dupla como uma ferramenta que possibilitaria melhorar as condições de trabalho destes profissionais, uma vez que pela proposta, estariam juntos na sala de aula.

Contudo, do ponto de vista dos docentes a chegada desta proposta foi experimentada inicialmente com descrença de que de fato alguma mudança iria ocorrer e, ao mesmo tempo, avaliavam que a proposta trazia elementos interessantes para o trabalho docente.

Eu acho a proposta interessante, mas peca em muitos aspectos, primeiro peca pela questão que a gente não tem tempo para desenvolver o trabalho, porque são poucas horas no noturno, peca pela questão das duplas, peca pela questão da rotatividade dos alunos, da falta deles, é isso. (fala do profissional da escola)

Eu gosto da proposta, acho desafiadora, mas eu acho que o grupo ainda não se enquadrou aí na proposta de EJA não, eu vou ser sincera, eu acho assim, tem tudo para dar certo, mas nós não trabalhamos na proposta ainda não, cada um faz o seu. (fala do profissional da escola)

Olha, se a proposta fosse bem encaminhada, se nós tivéssemos feito uma capacitação, até que a proposta seria louvável, mas do jeito que foi encaminhado para nós, na verdade não foi encaminhado, foi jogado pra nós, e que nós é que tomássemos a decisão. (fala do profissional da escola)

A proposta é bem interessante, a implantação é que não foi bem feita. Acho que foi um grande laboratório, pegamos algumas experiências, bem ou mal sucedidas fora do Estado e implantamos a nossa. Então, tudo o que foi feito até agora e foi construído, foi construído baseado no que veio de fora e principalmente no que nós construímos, entendeu. Não foi uma proposta que chegou pronta ho, tá aqui, deu certo, é este o caminho a seguir. Deram um esboço do que seria a EJA, e ninguém que está aqui é formado em EJA ou fez uma especialização em EJA. A gente está aprendendo ao longo destes quatro anos aí que está rolando (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Com relação à equipe que coordenava este processo, a elaboração e a apresentação desta proposta significavam a possibilidade de experimentar nas escolas os princípios e diretrizes de EJA que este grupo partilhava, tendo em vista a

militância deste grupo no campo da EJA, conforme explicitamos quando apresentamos a vinculação desta proposta com as proposições do NEJA.

Para os coordenadores da EJA/SEME o ano de 2007, foi vivenciado como um ano decisivo para as políticas educacionais vigentes no país, tendo em vista mudanças no processo de financiamento da educação de jovens e adultos. Segundo eles;

[...] pela primeira vez na história do financiamento da educação, destina dinheiro para a Educação de Jovens e Adultos. [...] você tem 2007 então o FUNDEB e uma política de indução do MEC, por via do FUNDEB, de dizer que alunos da EJA devem ser lançados no censo escolar como alunos da EJA. Porque o sistema passaria a receber então a renda per capita deste fundo, que é por cabeça, por matrícula (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Visto as mudanças ocasionadas pelo FUNDEB, o que existia antes eram os alunos lançados no censo escolar como alunos do ensino fundamental e regular, a dotação orçamentária não contemplava o ensino de jovens e adultos da EJA. Cabia ao Diretor da escola declarar este aluno como aluno do ensino regular (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Com a aprovação do FUNDEB todas as escolas que dispunham do ensino noturno teriam que adotar as suas diretrizes, pois esta nova regulamentação apontava para uma outra maneira de lidar com a documentação do aluno noturno. Antes do FUNDEB;

[...] ele tinha toda uma documentação e como se fosse um aluno do diurno. Ele recebia uma certificação de oitocentas horas, de duzentos dias letivos, como se ele estivesse estudando de dia com aquela mesma carga horária. E ele não estudava de dia. Então havia a necessidade de uma regulamentação dessa carga horária do aluno, não poderia mais ser camuflado ela tinha que ser regulamentada mesmo, dentro do que a legislação apontava (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Neste sentido é importante percebemos que as mudanças apontadas pela SEME caminhavam em conjunto com as diretrizes que estavam sendo delineadas nas lutas dos grupos que militam no campo da EJA, e, o que distinguia esta proposta de outra era o sentido e a maneira como ela fora apresentada e trabalhada com os profissionais da educação.

O modo de funcionamento que se colocava antes do FUNDEB era pensado para o ensino fundamental e regular, não cabendo ao ensino noturno as particularidades e especificidades apontadas pelos alunos, que na sua maioria são trabalhadores ou

pessoas que não tiveram sua escolarização em idade tida como “adequada”. Contudo, as especificidades que compunham o ensino noturno não eram levadas em consideração pelas atuais políticas de educação. A equipe de coordenação da política de EJA/SEME, relatando quanto ao modo de funcionamento anterior, diz;

Porque ensino noturno é um turno que está submetido às normas de funcionamento do ensino fundamental regular, inclusive as questões referentes a frequência, vinte e cinco por cento de frequência, era um faz de conta danado porque se você fosse aferir lá a frequência, eles reprovariam (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Este “faz de conta” referia-se aos processos burocráticos que atravessam os processos de gestão da escola. Como não havia uma diretriz apontando para as especificidades do ensino noturno, os profissionais da educação criaram estratégias para “driblar” as premissas das diretrizes vigentes e ofertar o ensino noturno.

Não cabe aqui onerar ou desonerar tais iniciativas, nos cabe pensar que muitas destas práticas foram se tecendo em meio a mudanças econômicas e governamentais, como afirmamos anteriormente no capítulo Políticas de EJA no Brasil: Desafios e Conquistas. As mudanças efetuadas no campo das lutas pelas melhores condições de educação não coincidem com a velocidade dos trâmites legais sancionados através das Leis e decretos.

De certo modo também não estamos afirmando que as Leis e diretrizes deveriam estar de acordo com as transformações no campo da educação, mas entendemos que tais mudanças de velocidades sempre existiram, pois segundo Benevides e Passos (2005, p. 5),

Da política de governo à política pública não há uma passagem fácil e garantida. Construir políticas públicas na máquina de Estado exige todo um trabalho de conexão com as forças do coletivo, com os movimentos sociais, com as práticas concretas no cotidiano [...].

Certamente tais transformações não se dão unilateralmente. Benevides e Passos (2005, p. 5-6) ainda afirmam que uma política “só se efetiva uma vez que consiga sintonizar ‘o que fazer’ com o ‘como fazer’, o conceito com a prática, o conhecimento com a transformação da realidade”.

Do ponto de vista da SEME as mudanças apontadas pelas novas diretrizes trazidas pelo FUNDEB deveriam ser efetivadas em algum momento. Com a regulamentação destas diretrizes, entendiam que não podiam mais protelar tais mudanças. No lugar

da re-estruturação do ensino noturno, apostava-se em implementar diretrizes que, de fato, desviassem dos modos instituídos de efetuar a política de EJA.

A gente tinha vários elementos para vir com a proposta de modalidade e a principal delas de fato é pedagógica, e tudo isso são questões mais de caráter funcional, ter duzentos dias, ou ter oitocentas horas, ou ter vinte e cinco por cento de frequência, tudo isso é muito mais reestrutura de oferta, e nós já fazíamos um entendimento, já tínhamos o entendimento de que ela não era flexível o suficiente, aliais flexível nunca foi, ela não era, ela não tinha nenhuma possibilidade de flexibilizar a oferta para este educando, então isso era muito mais questionado: a estrutura de oferta. Por outro lado você tem a discussão eminentemente pedagógica, o que era o ensino noturno. Então o ensino noturno ele é muito atrelado à ideia de suplência, então se eu tenho uma quinta série, eu faço em um semestre, eu faço quinta e sexta em um ano. Assim, no limite você pode ler isso como negação de direito, então o aluno em idade escolar, chamado na idade escolar tem lá seus nove anos de direito assegurado na constituição, nesta lógica da semestralidade, e se ele acessa um direito pela metade você então associa logo à uma ideia de suplência que é aquela ideia de suprir tempo, de correr atrás de tempo perdido, de acelerar, que são ideias muito vinculadas à suplência. E pedagogicamente você tem o modelo de professores que fazem concurso para o ensino fundamental diurno, hoje em dia eles fazem um concurso para o sistema e que no concurso de remoção é que eles se localizam a noite. Eles não fazem concurso para aquele turno de trabalho (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

A fala da equipe de coordenação da proposta apontava para as diversas vantagens em se aderir a modalidade EJA, dentre elas, o modo como a escola passaria a se beneficiar do FUNDEB, no que diz respeito aos benefícios econômicos destinados à escola que aderisse a esta política de educação. Acenava-se também com benefícios que os profissionais da educação (professores) teriam em trabalhar com uma proposta de ensino flexível, que envolveria a conexão entre diversas áreas do conhecimento, o trabalho em conjunto entre os professores, e focalizando o trabalho pedagógico em eixos temáticos. Ressaltavam o movimento inovador e inédito que esta escola faria na adesão desta modalidade de EJA, sendo a primeira escola do Estado a trabalhar na perspectiva proposta.

No que se refere aos movimentos que impulsionaram a elaboração da proposta podemos perceber que estes conjugam os debates efetuados no campo da EJA, as experiências vividas no NEJA/UFES, e alguns aspectos que destacamos anteriormente. Do ponto de vista da equipe de coordenação a formulação da proposta é expressão da convergência de vários processos e uma aposta em interferir de fato nos rumos da EJA no sistema municipal de ensino de Vitória/ES. Não se tratava, para esta equipe, de apenas fazer uma re-adequação.

A gente tinha a seguinte preocupação, não queria implementar *pro forma* - porque tem diferentes propostas, mas tem também a ausência de propostas, que são municípios que fazem adesão a modalidade *pro forma*. E isso significa o que? Significa pegar os alunos lá no censo escolar e declarar lá na modalidade de EJA e pronto, acabou, não faço nenhuma discussão. Qual seria a especificidade desta modalidade? Então, o *pro forma* significa eu me preocupar com questões eminentemente censitárias, de censo escolar, e quando muito fazer algumas adaptações de escrituração, principalmente se eu tiver semestral, se o aluno estiver vindo transferido de um outro estado que a oferta é anual. Então eu tenho que ter na secretaria algum tipo de escrituração que faça essas adequações entre diferentes estruturas de oferta. Agora como foi? A gente pegou muitas das práticas do NEJA, a possibilidade de trabalho, [...] lá eles já tinham essa possibilidade de atuar em dupla, e pegamos alguns princípios da educação popular (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

A proposta tecida em Vitória conectava-se ao movimento nacional de reconfiguração da educação de jovens e adultos no país.

No noturno, o início de uma discussão de Jovens e Adultos, começou com a discussão de que havia necessidade de se fazer alguma transformação. Tanto que tem um livro de diretrizes curriculares e ali aponta. Quando então o Fabian entra, ele continua esta discussão. Então traz os coletivos para discutir tudo, na verdade existia um movimento nacional que não é só da Prefeitura de Vitória/ES. A partir de 2000 a gente então tem uma resolução das diretrizes curriculares de EJA. Então, a partir daquele momento, que até então você só tinha na LDB, em dois artigos, que falam sobre Educação de Jovens e Adultos, mas no sistema continuava ensino regular, que era oito anos. Então o que acontece? A partir de 2000 começa a ter uma legislação específica para os Jovens e Adultos, porque até então não tinha, então aparecem as diretrizes curriculares. E aí uma resolução, aí começa a ter a normatização da educação de jovens e adultos, que até então não tinha. A partir disso começa a discutir tempo de aula. Nós fomos fazendo o que? A gente foi em um processo, trazendo esta modificação até chegar hoje (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Muitas foram as incertezas que permearam as conversas iniciais entre professores, direção da escola, e equipe de coordenação da EJA/SEME. Dentre as várias preocupações expressas pelos docentes e pela equipe coordenadora da proposta podemos destacar que se evidenciava o financiamento da EJA, a quebra de carga horária, e o desconhecimento com as mudanças na metodologia de trabalho que a proposta requeria.

Podemos dizer que a receptividade à chegada desta política de EJA na escola foi permeada por um certo descrédito por parte dos profissionais que lá trabalhavam, provocado também pelas experiências vividas na implementação de outras políticas. Para eles nada mudaria com esta política, afirmando entre outras coisas que “[...] o que mudaria seria o nome, pois permaneceria tudo a mesma coisa, como as outras políticas passadas”. Mas a proposta que chegava, apresentava mudanças na

maneira de ensinar que interferiam diretamente no fazer destes profissionais, provocando com isso muitos burburinhos.

Linhares e Heckert (2007) discutindo experiências instituintes no campo da educação apontam que os movimentos instituintes reinventam os processos do aprender. Segundo as autoras,

A força destes movimentos instituintes não vem do reconhecimento oficial de suas proposições, nem de proposições das modas de última hora - descartáveis e modelares - mas sim de movimentos históricos que portam sonhos, desejos, utopias, projetos de saberes e fazeres que foram silenciados (LINHARES; HECKERT. 2007, p. 7).

Entre os burburinhos, as incertezas, os tensionamentos, as polarizações, insinuavam-se apostas no sentido de reinventar os modos de fazer-pensar a educação de jovens e adultos e, também, movimentos no sentido de conservar práticas já institucionalizadas no âmbito da educação.

A proposta era pensada como interessante do ponto de vista dos docentes por “garantir a grupalidade da equipe”, pois diante da implementação, uma das “garantias” afirmadas para a adesão à EJA relacionava-se à permanência dos profissionais que lá trabalhavam, sem que para isso houvesse quebra de carga horária. Ou seja, a adesão era vista como possibilidade de garantir a permanência dos profissionais na escola sem serem transferidos para outras escolas/horários.

Neste primeiro momento falavam que não entendiam nada da modalidade EJA, e claramente destacavam o medo da mudança e um certo desconhecimento dos debates e proposições delineados neste campo da educação, principalmente nas últimas décadas do século XX e início do XXI. Outros docentes apontaram que a proposta disparou muitos movimentos na escola.

Às vezes, onde você esperava encontrar uma informação prontinha, né, ou soluções para os problemas prontinhos, a SEME nos devolvia que a solução tinha que partir do meio, do meio do grupo de professores. Então a própria SEME não tinha uma resposta pronta para as dúvidas. Foi um momento de estarmos refletindo, de estarmos buscando informações, até achava que deveríamos nos debruçar mais em cima dessas leis, sobre as diretrizes, e experiências, na busca de outras escolas que passam por esta experiência, mas foi troca de informações (PROFISSIONAL DA ESCOLA),

A implementação da proposta provocou desestabilização em um certo modo de funcionar institucionalizado na escola. Apesar dos debates efetuados, alguns docentes apontaram para o desconhecimento dos objetivos da proposta.

Desestabilizou muito, desestabiliza. Joga uma proposta, no qual você não sabe de onde ela veio e nem para onde ela vai. Dizia-se que vinha do Estado de Minas Gerais, mas no Estado de Minas a gente já sabe que não existe, que acabou. Não temos apoio, e o que eles colocam como apoio, é que nós temos que construir a nossa proposta dentro da EJA. Mas ao mesmo tempo, não lhe dá nenhum subsídio para começar esta proposta, então cada um faz o que acha que deve ser feito, desestabilizou muito. É uma proposta que a meu ver não vai se consolidar na prefeitura porque começou de forma errada. Já chegou aqui tendo que escolher: ou ficar como estava, com as turmas, agora eu esqueci o nome, regular, ou ficar na proposta da EJA. Se nós escolhêssemos o regular, pelo número de pessoas, todos teriam que dividir carga horária. Escolhemos EJA, e esse foi um dos motivos. Mas todos estão dividindo carga horária do mesmo jeito (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Ainda que vários debates tenham ocorrido, a implementação de uma nova política requer uma temporalidade outra para que as proposições sejam apropriadas pelos profissionais. Neste processo estão em jogo práticas naturalizadas, modos arraigados de fazer educação, processos de gestão historicamente verticalizados. O que os profissionais parecem indicar é que foram consultados e convidados para implementar uma proposta. Mas cabe indagar como foram incluídos no processo de construção da mesma.

Na fala de alguns profissionais ressalta-se a importância da construção de um projeto comum, tecido entre a SEME e as escolas. Alguns docentes reiteraram que esta construção comum não se deu no momento de elaboração da proposta.

Se a política... se este projeto fosse mesmo trabalhado na verdade entre escolas e SEME, e de fato houvesse uma união, sei lá, um trabalho maior. Porque eles precisam fazer um trabalho maior, entendeu, não é só a escola. O projeto seria bem válido, muito mais do que está sendo agora, porque não é um projeto ruim. Agora, como foi colocado, como foi jogado para a escola é que é o problema: se vira; o projeto está aí, foi escrito, e agora vocês vão ter que trabalhar, porque vocês disseram que queriam o projeto... então toma, entendeu? (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Outros docentes apontaram que a proposta que chegou às escolas não era “fechada”, convocava a um processo de construção e experimentação.

Eu acho que ela é válida, só que leva um pouco mais de tempo para realmente funcionar, mesmo no conceito de como tem que funcionar (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Os processos de desestabilização convocam a deslocamentos, à construção de outros modos de fazer o trabalho docente. Uma das falas de um profissional que atua na escola, sinaliza que este processo não se efetua sem tensionamentos.

Porque talvez imaginasse que o projeto já viria com as soluções de como se daria essa dupla, de como ela deveria atuar, e não é, como é um projeto que está construindo a possibilidade de, e isso incomoda, é isso que eu estou querendo dizer, então como está em construção, incomoda qualquer um, porque cada um tem que sair do seu lugar (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Contudo, as próprias condições de trabalho da equipe de coordenação da proposta, interferiram no processo de condução de sua implementação. Além disso, para muitos docentes, os debates efetuados e o modo como o processo se deu não facilitou para que se apropriassem da proposta.

É aquilo que eu falei, a implementação veio para nós; toma que o filho é teu. É isso que tem que ser feito e faz aí, entendeu! Vamos lá, vou dar um exemplo bem banal. Você vai fazer uma casa, a primeira coisa que você tem em mãos é o projeto. Bom, aqui você vai ter uma fundação x, uma coluna tal, uma parede, a laje tem tantos metros e eu preciso de tanto de ferro, aí você vai fazer. Agora, você pega um projeto; vamos fazer um projeto EJA, tá, Como? Olha, lá em Minas é assim, assim e assim, lá em São Paulo foi assim, assim e assim. [...]. Tudo o que nós fizemos até agora foi feito porque fomos fazendo e testando, se deu certo se não deu, e vai embora. A própria SEME, tinha que ter pessoas especializadas ali, começa que o próprio grupo do noturno da SEME é reduzido. Tinha que ter mais pessoas para capacitar mesmo. Como as grandes empresas fazem. Chega uma máquina nova, vai chegar, o cara é chamado, passa por um processo de capacitação, de treinamento, para ele mexer naquela máquina. Não é simplesmente chegar lá, oh, está aqui a máquina, o manual está aqui, se virem! Então, o que eu sinto muitas vezes, é como você compra lá uma inovação tecnológica da sua casa, tem lá o 'Manoel', que você pega e fica em cima dele lá, ou você fica mexendo, igual a um celular novo, mexe daqui, mexe da li. É a mesma coisa a implementação, não estou dizendo que é ruim não, eu estou dizendo que a maneira de como foi implementada não ajudou ninguém, entendeu. Porque de repente a escola pecou um pouco porque não fez igual às outras escolas que enfeitaram o pavão. Teve lá uma apresentação final de ano, não sei se do ano retrasado ou do ano passado, já não me lembro mais, o pessoal foi e tal, não sei o que, e nós não, nós fizemos diferente, fizemos um relatório mostrando realmente o que tinha acontecido. O que aconteceu com a escola? Se ferrou, cabeças rolaram [...] (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Para a equipe coordenadora as condições de trabalho que dispunham também intervieram no processo vivenciado pelas escolas.

O que eu digo é assim, das avaliações que são feitas nos encontros mesmo, nas reuniões, do que eles apontam e do que a gente vai vendo ali da escola, é que nós deveríamos estar mais presentes na escola, queriam a equipe mais presente por ser uma proposta diferente. A gente também assume essa responsabilidade na avaliação no sentido disso, se nós estivéssemos presentes discutindo juntos, talvez as coisas tivessem

caminhado mais, e nós tínhamos um grupo muito pequeno para dar conta disso, então fazíamos o quê? Se a escola precisar, convida que a gente vai, e muitas escolas não nos convidavam, até porque isso era mais cômodo. E nós não podíamos estar em todos os lugares ao mesmo tempo. Mas eu ainda acredito que se eu estivesse mais presente, e talvez da forma como eles disseram, cobrando um pouco mais, porque nós apostamos na autonomia da própria gestão daquele coletivo e hoje eles ainda falam: vocês deveriam ir mais. Uma vez em uma discussão em uma reunião, uma professora que faz um certo movimento, ela perguntou assim: não entendo como vocês da SEME acreditam tanto no que acontece na escola. Aí eu falei: a gente precisa acreditar porque a gente vem com uma proposta diferente de trabalho que se a gente começar a ir à escola para fiscalizar se esta acontecendo ou não, perde todo o sentido da proposta. Então estamos apostando que lidamos com profissionais competentes, comprometidos e que têm uma proposta que é muito boa na mão, desde que seja trabalhada. (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Entre fiscalização, exercícios de autonomia, produção de um projeto comum, deslocamentos dos modos já instituídos de operar com a educação de jovens e adultos, o processo de implementação vai produzindo indagações que ressoam no cotidiano de trabalho da escola e no grupo responsável pela coordenação da política proposta. Os descompassos referidos pelos docentes entre a proposição da Secretaria e o processo de implementação nas escolas parece colocar em análise, como diz Heckert (2004) acerca da implementação de políticas educacionais em municípios como os de Porto Alegre, Belo Horizonte e Belém, o modo de operar a elaboração e a implementação das políticas educacionais, bem como a maneira de lidar com estes descompassos. Ainda que sejam momentos distintos e conjunturas diversificadas, não passíveis de comparação, a implementação de políticas educacionais se efetuam com intensos embates.

Não podemos negligenciar as dificuldades que se produzem na escola, em virtude de práticas pouco permeáveis à interlocução com outros segmentos, que não os professores, e que acabam por incrementar a defesa de privilégios e de territórios reificados de poder-saber. [...] Seria possível asseverar que as perguntas e dúvidas dos professores quanto à efetividade destas propostas significam, necessariamente, oposição à mudança, dificuldade em reverter concepções instituídas, defesa de privilégios? Não poderiam indicar, por vezes, afirmação de outras formas de gestão do trabalho? (HECKERT, 2004, p. 250).

3.2 OS IMPASSES E CONQUISTAS: INTERFERÊNCIAS NA POLÍTICA DE EJA

A adesão à proposta apresentada trazia benefícios no que se refere ao financiamento da EJA. Até o ano de 2007, a escola não recebia verbas destinadas especificamente para esta modalidade. Segundo a equipe da SEME:

[...] você tem em 2007 então o FUNDEB e uma política de indução do MEC, por via do FUNDEB, de dizer que alunos da EJA devem ser lançados no censo escolar como alunos da EJA. Porque o sistema passaria a receber então a renda per capita deste fundo, que é por cabeça, por matrícula. Tem três mil alunos, você irá receber verba referente a três mil alunos. Embora o fator de referência seja menor que o aluno do fundamental e regular, mas isso é uma outra discussão. O que havia então antes do FUNDEB era o seguinte, **os alunos do ensino, eles eram lançados no censo como alunos do fundamental e regular, e não recebiam verba para isso.** O diretor ao declarar este aluno lá não recebia verba específica, própria (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Com isso, os alunos do noturno não podiam usufruir de alguns programas pedagógicos e incentivos destinados à escola, como por exemplo, passeios e visitas à instituições tais como museus, teatros, etc. Neste sentido, podemos apontar que o noturno não dispunha de todos os recursos para atender a demanda presente neste mesmo segmento, el compartilhava dos recursos destinados às outras modalidades de ensino.

Muitos dos profissionais que atuam na escola entendiam que a proposição desta política estava atrelada ao financiamento da EJA. Segundo uma das educadoras, “[...] só houve o projeto de EJA por causa de verba, para o ensino regular noturno não existia verba, com o projeto de EJA, entra o dinheiro para o ensino noturno, diferente do ensino regular” (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Entretanto, para os coordenadores da EJA/SEME, a luta pelos recursos financeiros não se dissociava de outras conquistas importantes para educação de jovens e adultos. Entre alguns apontamentos dos gestores, a obtenção do recurso aparece como uma forma de consolidar a EJA no campo da educação. Este reconhecimento pela conquista da efetivação da EJA como uma política pública de educação é notado quando, ao explicar como este financiamento é gerido, apontam para as condições desiguais entre o ensino regular e a EJA.

Agora em termos financeiros a Prefeitura de Vitória, futuramente, vai ter condições de captação de mais recursos para formação e tal. Mas hoje ainda a prefeitura cobre o custo aluno. Essa foi a garantia que a SEME deu as escolas, aos diretores, porque se o custo aluno entra no FUNDEB menor, é um ponto, é zero ponto nove da EJA, e do ensino regular é um ponto três. **Essa diferença a prefeitura repassa para a escola, então assim, nenhum aluno, para escola é verba de merenda e tal, ela não ganha menos por estar trabalhando com a EJA** (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Neste sentido, a leitura que se tem é de que a EJA só teve sua implementação efetuada em função das condições de financiamento. Posição esta que, de certo

modo, dissocia o financiamento da educação das condições de trabalho, e das lutas neste campo da educação de jovens e adultos. As lutas e conquistas pela educação de Jovens e Adultos não se resumem somente à dotação orçamentária e à liberação de recursos financeiros.⁸ E ainda, não se pode negar que o financiamento é também um analisador⁹ do lugar da EJA nas políticas educacionais.

Dentre as conquistas da EJA, algumas foram apontadas pela equipe gestora da SEME como, por exemplo, a regularização da documentação dos alunos que estudavam no noturno. Tanto no financiamento quanto na documentação do aluno de EJA pode-se perceber um processo de invisibilização e de homogeneização do público da EJA, uma vez que este público é tratado em vários aspectos como se fosse aluno do ensino regular.

[...] o aluno que estudava no noturno regular, ele tinha toda uma documentação de como se fosse um aluno do diurno. Ele recebia uma certificação de oitocentas horas, de duzentos dias letivos, como se ele estivesse estudando de dia com aquela mesma carga horária. E ele não estudava de dia. Então havia a necessidade de uma regulamentação dessa carga horária do aluno, não poderia mais ser camuflado, ela tinha que ser regulamentada mesmo, dentro do que a legislação apontava (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Outra questão que se colocava importante para os gestores da SEME dizia respeito às normas de funcionamento do ensino noturno. Segundo um dos gestores, o ensino noturno até então, sustentava um modo de funcionamento do ensino diurno, inclusive na questão das frequências, mantendo os vinte e cinco por cento, o que para o ensino noturno inviabiliza o ensino deste público que em sua maioria trabalha e não consegue cumprir as regras estabelecidas para o ensino regular.

Percebemos que as questões pedagógicas também não se dissociam dos aspectos administrativos. A carga horária, a forma de registro dos alunos de EJA no censo escolar, o financiamento desta modalidade, dentre outras questões, acabam por manter a EJA na perspectiva da suplência, ou seja, de uma oferta e condições de ensino-trabalho desiguais para sujeitos tratados de forma desigual. Segundo os gestores da SEME, ainda existe um pensamento de ensino noturno atrelado à

⁸ Tema tratado anteriormente no capítulo Políticas de eja no brasil: desafios e conquistas.

⁹ Analisador é uma ferramenta da Análise Institucional e é entendida como acontecimento que permite a análise das práticas instituídas. Segundo Coimbra (1995) o analisador é aquele elemento que introduz diversos tipos de contradições na lógica organizacional, enunciando suas determinações, revelando a estrutura institucional.

suplência.¹⁰ Neste contexto a suplência pode ser compreendida como negação do direito, pois ao invés de nove anos de educação assegurados pela constituição, o aluno passa a cumprir a metade por meio do sistema semestral.

Os gestores destacam também outros aspectos referentes ao professor que atua na EJA. Segundo eles, os professores que trabalham atualmente na rede de ensino fizeram concurso para o sistema de ensino como um todo, não diferenciando os turnos de trabalho ou as modalidades de ensino. Segundo eles, muitos destes profissionais não têm sua formação para lecionar na EJA, pois no momento em que prestaram concurso não existia esta habilitação. Deste modo, afirmam que são muitos os fatores envolvidos neste processo, ressaltando-se como o modo de funcionamento da escola no noturno, aliado aos aspectos anteriormente aqui discutidos, concorrem para um processo de infantilização do público de EJA.

Mas na época lá a questão pedagógica era assim, se a maioria fez concurso para rede, fez com base em habilitações que formavam o habilitado para as séries iniciais ou pedagogo, ou no caso das licenciaturas de quinta a oitava série. Ou seja, você não tinha uma habilitação em EJA e parece que ainda não tem hoje consolidado. Então isso gera você a noite ver processos de infantilização de adulto. Então o livro era basicamente o mesmo, os procedimentos eram basicamente os mesmos, normas inclusive de funcionamento do turno, quase sempre as mesmas. Ah, chegou no segundo horário não pode entrar. Aonde que um cara que vem do trabalho, por exemplo, chegar no segundo horário não pode entrar em uma escola, um cara com trinta anos, com quarenta, com cinquenta. Normas do diurno que são transpostas sem nenhuma discussão para o noturno (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Os debates entre a equipe de coordenação da política de EJA e os profissionais da escola expressavam os tensionamentos e lutas da EJA no campo da educação. Anunciavam também que a implementação da nova política de EJA não incidia em um mero re-ordenamento nas práticas pedagógicas *stricto sensu*. A operacionalização da proposta interferia nos âmbitos administrativos do sistema municipal de educação, de forma ampla, pois incluía a adoção de novos procedimentos de registro do aluno de EJA e a dotação orçamentária destinada a esta modalidade de ensino. Mas, requeria também outras mudanças, tais como a formação de professores de acordo com as especificidades deste âmbito de ensino, a produção de materiais e livros destinados a este público, a alteração no currículo e

¹⁰ A suplência refere-se ao entendimento de que o ensino noturno é responsável pela recuperação do tempo perdido em função da não escolarização durante o período tido como adequado. Este entendimento funciona com a prática da semestralidade, fazendo com que aluno cumpra um ano letivo em apenas um semestre.

na carga horária do aluno, e também, modificação nos modos de funcionamento da escola (em suas regras e normas), e na organização do trabalho docente.

Essa é uma proposta inovadora, eu nunca tinha trabalhado até então, porque eu venho da academia, e o meu tempo de experiência, eu venho pelo método formal mesmo, ensino regular normalmente era trabalho individual do professor em sala de aula. A partir da implementação da EJA, a gente teve que se adaptar a trabalhar em dois (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Ao pensarmos na transformação que a política de EJA disparava, podemos perceber que esta transição não se fez de maneira simples. A proposta de modalidade EJA pensada desta maneira é muito recente em nosso país, neste aspecto as leis e normas que regiam a educação de adultos não abarcava sua variabilidade. Tais tensionamentos produzem mudanças em todas as direções, não podendo ser apontado exclusivamente para as mudanças ocorridas no interior da escola.

É preciso perceber que estes movimentos não acontecem unilateralmente, eles se fazem e refazem na medida em que se encontram e produzem estranhamentos. Não se tem, *a priori*, um modo correto de operar, este modo se produz em meio aos acontecimentos. Este momento pode ser pensado a partir da fala de um dos gestores que nos conta como tem sido .

Para nós assim, a gente teria que começar a fazer uma discussão com os professores, sabendo de todas estas contradições, sabendo que eu tenho professor que usa do critério da antiguidade para muitas vezes fazer a ocupação indevida de um posto de trabalho, a gente sabia de tudo isso. Mas era com estes professores que a gente estava se dispondo, e continuamos nos dispondo a trabalhar e dialogar, e muito com a perspectiva assim: em um primeiro momento a gente se satisfaz com o constrangimento. Se a gente vem para um coletivo de professores e já causa algum constrangimento, isso para a gente, aquele momento já bastava. Por que é um lugar muito cristalizado de relações muito, sei lá, corporativas até. Então assim, mesmo o professor que discorda, aí vem o pior lado do corporativismo, porque mesmo os que discordam calam. É um corporativismo perverso, e muitas vezes você tem que estar conivente com dois ou três, e aí acaba afetando todo um coletivo em relação a compromisso, de posto de trabalho (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

A implementação da proposta, também trouxe indagações no que se refere ao grupo de professores que atuam no ensino noturno, bem como na existência “formal” da EJA na organização do sistema municipal de ensino.

[...] nós nunca fizemos nenhum concurso para profissionais da Educação de Jovens e Adultos, tanto que não existe nem o cargo. Não existe o professor de EJA, não existe (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Frente à inexistência do “cargo” para o profissional da EJA é que se produzem outros modos de lidar com a questão. É neste embate que a criação destes outros modos de fazer política pública de educação se estabelece, que estratégias e aprendizados de outros saberes são tecidos. As interferências vão se efetuar tanto na proposta apresentada pela SEME e nos modos de conduzir sua implementação, quanto no fazer cotidiano da escola, requerendo interferência na formação dos educadores na universidade. Entendemos que na formulação de uma política de processo de trabalho são engendrados, uma vez que;

Pensar o trabalho supõe cartografá-lo, a partir da ideia de poder reinventá-lo nos seus objetivos, instrumentos formas de divisão e organização, pois a história dos humanos é a história dos seus modos de produção e esses últimos, por sua vez, forjam modos de subjetivação. O trabalho nos produz e transforma; portanto, procurar compreender o trabalho é também poder transformá-lo e afirmar a possibilidade de uma outra estética da existência. (BARROS, 2004, p. 95).

Tal interferência é expressa quando interrogamos os gestores da SEME sobre as mudanças que a nova proposta de EJA poderia provocar nos vínculos de trabalho do corpo docente.

Olha, isso irá depender do quadro político, porque no que isso implica na verdade, se implica um processo trabalhista pesadíssimo. Significa você colocar todos os profissionais da noite ‘ex-offício’, ou seja, eles perdem a sua cadeira, seu posto de trabalho, eu abro concurso para dizer assim, vocês agora não atuam mais aqui, nós faremos concurso específico. E isso vai gerar um desgaste trabalhista do caramba, primeiro pelo critério da excelência, e aí eu acho que é bom até em outro momento dar um pouco estas questões de localização para você entender melhor, o fato é que hoje nos temos este complicador. Hoje nós podemos fazer concurso para o diurno, por exemplo [...]. Eles não perderiam o posto de trabalho na prefeitura de Vitória, mas perderiam posto de trabalho nas escolas que trabalham com EJA, seja diurno ou noturno [...]. É, eles seriam localizados manhã ou tarde, aí o problema é que muitos já tem outros afazeres e aí, muitas vezes sair do noturno significa ele ser exonerado, porque ele já esta de manhã em um espaço e a tarde em outro. E a gente, enquanto serviço público tem que estar preocupado com isso (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Nota-se que intervir nas conformações do funcionamento do sistema de ensino não implica simplesmente criar mecanismos que garantam o vigor das leis e que se cumpram o que foi determinado. É preciso perceber, que diversos outros processos são disparados com a atual formulação da política educacional de EJA, e que estes atravessam todos os atores envolvidos nesta mudança, sejam professores, alunos, secretarias de educação, trabalhadores etc.

Neste sentido, achamos oportuno trazer a fala dos coordenadores da SEME, apontando para alguns dos aspectos discutidos até aqui;

Mas eu penso também que se a gente analisar uns anos atrás, de 2006 para hoje, por mais que a gente não perceba avanço naquilo que a proposta traz de diferente, de mais avançado em termos pedagógicos, no trabalho coletivo, na transversalidade dos conteúdos e conhecimentos dentro da sala de aula. Por mais que não tenha se conseguido isso tudo, a gente percebe hoje, quando se conversa com um professor que esta chegando hoje, que nunca trabalhou com esse projeto, com essa proposta. E com o professor que já está, você já vê uma diferença do discurso dele, já percebe algumas outras mudanças no pedagógico mesmo. Algumas escolas a gente percebe que não deram conta, que não conseguiram fazer, outras se recusaram a fazer, se recusaram no sentido assim, fazemos de conta que estamos fazendo, mas não estamos fazendo.

E ainda,

[...] é difícil você falar das dificuldades da incorporação da proposta porque quando ela exige a constituição de um coletivo forte, e coletivo forte é assim, nem toda decisão de um coletivo é fruto de um coletivo. Às vezes eu tenho lá duas pessoas que assumem todas as falas, e que aquilo não é decisão de um coletivo, e todos se calam, que é o pior tipo de corporativismo que pode ter.

Percebemos que uma determinada maneira de lidar com este trabalho, ou seja, o modo como se efetua, não se dissocia dos processos de produção de subjetividade, como aponta Barros (2004, p. 99), “[...] o operar do trabalhador se confunde com o próprio processo de criação de si”. Aliás, é neste processo que os modos de gerir o trabalho são tecidos. Neste sentido, Guattari e Rolnik (2005, p. 51) afirmam que,

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se transa, como se fala, e não para por aí. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que é ‘a ordem do mundo’, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria idéia de vida social organizada.

Vimos que a implementação da política de EJA disparou estranhamentos no modo como o trabalho docente se efetua na escola e muitas indagações. Neste sentido que os modos de gestão¹¹ tecidos no decorrer deste processo tornam-se um importante analisador, não somente para o trabalho dos educadores, pois, segundo Barros (2004, p.106) ao atualizarem um determinado modo de gerir o trabalho,

¹¹ Segundo Barros (2004, p. 106) modos de gestão se referem a “[...] maneira de como se produzem realidades, de jeitos de produzir estados de coisas”.

podemos “[...] entender as articulações entre processo de subjetivação e os modos de gestão engendrados no campo social [...]”.

3.3 A QUEBRA DE CARGA HORÁRIA

Outro ponto que produziu em nós vários estranhamentos no decorrer da pesquisa se refere à questão da quebra de carga horária. Foram vários os profissionais que abordaram esta questão como a principal razão de descontentamento em relação à nova política de EJA.

Todos quebraram e eu perdi a minha companheira. [...] porque eram duas turmas, uma inicial, uma intermediária e conclusiva. Então a única coisa que falta fazer é dividir a carga horária dos três. Que são eles que trabalham comigo um dia da semana no primeiro segmento (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Neste sentido, nota-se que uma das preocupações do grupo de profissionais com a implementação da política de EJA incidia em um possível desmantelamento da equipe que até então atuava na escola. Ao longo do ano letivo eles partilham histórias, dividem angústias e compartilham apostas, fazendo da escola um local onde se efetuam trocas de experiências e se constituem vínculos que são fundamentais para que o trabalho se efetue.

Segundo Barros (2004, p. 101)

[...] a atividade de trabalho não se reduz a situações dadas, estabilizadas; produto e processo não se identificam. Ela só pode ser apreendida no âmbito do diálogo e da confrontação que a constitui, pois é expressão da relação no trabalho com os outros, consigo mesmo e com a matéria do trabalho. Os trabalhadores inventam/elaboram/transmitem uns aos outros procedimentos não ensinados, nem pela formação nem pela supervisão [...]. Esse saber é fonte não só de criação, como também de produção de resistência, de novos sujeitos/objetos, de outras formas de gestão de si.

Deste modo, podemos pensar a questão da quebra de carga horária não somente do ponto de vista organizacional, mas também das relações que se tecem no cotidiano da escola, dos saberes produzidos coletivamente. São nas relações tecidas neste cotidiano que, muitas vezes, produzem uma grupalidade importante para o funcionamento da escola. Segundo Passos (2007, p. 16-17),

O grupo, nesse sentido, se apresenta como uma rede quente que porta, do processo de produção, seu produzir-se contínuo.

No grupo podemos acessar tanto sua dimensão de produto social e subjetivo quanto o seu plano de produção. Este último é o plano maquínico em que o produzir se faz por agenciamentos ou encontros entre elementos heterogêneos.

Um exemplo disso se dá quando a escola necessita organizar uma festa, como as juninas normalmente realizadas em junho/julho. Tivemos a oportunidade de presenciar a elaboração de uma destas festas e percebemos como o funcionamento do grupo fez a diferença na realização das tarefas. Durante os preparativos estes profissionais se dividiam em grupos, e todos se engajavam para que as atividades fossem cumpridas a fim de que a festa acontecesse.

Ao vivenciarmos esta atividade, notamos que a via que mantinha estes profissionais nas atividades docentes era também os vínculos que lá se efetuavam enquanto aquele grupo tecia o seu cotidiano. Levando em conta os aspectos dispostos, a quebra de carga horária não era vivida como descontentamento simplesmente em função da dificuldade de locomoção entre as escolas em que trabalham ou por inviabilizar sua disponibilidade para outros postos/turnos de trabalho, ela colocava em risco a continuidade da rede de relações constituída.

Entre as questões abordadas na quebra de carga horária, também podemos apontar um certo modo de gestão da vida, das políticas de governo, que acaba por corroborar na produção do medo, gerado pelas descontinuidades que os docentes lidam permanentemente frente à alternância das equipes de governo. A incerteza da permanência do grupo, produzida pela quebra de carga horária não está somente ligada a uma nova política educacional, ela também funciona pautada nos moldes capitalistas de produção, e neste caso na maneira como todo o sistema é mantido.

Deleuze e Guattari (2004, p. 93-94) nos alertam para os perigos de um modo de funcionamento molecular pautados no medo e na insegurança,

Com efeito, num primeiro caso, quanto mais a organização molar é forte, mais ela própria suscita uma molecularização de seus elementos, suas relações e seus aparelhos elementares. Quando a máquina torna-se planetária ou cósmica, os agenciamentos têm uma tendência cada vez maior a se miniaturizar e a tornar-se microagenciamentos. Segundo a fórmula de Gorz, o capitalismo mundial não tem mais como elemento de trabalho senão um indivíduo molecular, ou molecularizado, isto é, de 'massa'. A administração de uma grande segurança molar organizada tem por correlato toda uma microgestão de pequenos medos, toda uma insegurança molecular permanente, a tal ponto que a fórmula dos ministérios do interior poderia ser: uma macropolítica da sociedade para e por uma micropolítica da insegurança. No entanto, o segundo caso é mais

importante ainda, dado que os movimentos moleculares não vêm mais completar, mas contrariar e furar a grande organização mundial.

Assim, a questão da quebra de carga horária esta ligada, entre outras coisas, a um modo de funcionamento que prioriza a produtividade da escola. É como se a manutenção dos professores estivesse condicionada a um determinado quantitativo de alunos. O que buscamos aqui chamar atenção é que a demanda dos alunos por escola parece estar sendo entendida, cada vez mais, como uma tarefa de responsabilidade única e exclusiva dos docentes. Um dos profissionais relata esta questão;

Não pode querer penalizar um professor do noturno por não dar certo ou por você não ter clientela. Acho que pelo contrário, a Prefeitura a SEME e os órgãos competentes, todo mundo tinha que se unir e ajudar, e não, vamos fechar a escola, dividir a turma, dividir a carga horária porque não tem aluno. Eu não sei se isso se confirma, mas o boato que a gente ouve é que vão fazer igual a Vila Velha e Serra, a noite só tem professor contratado. E professor contratado é contratado de acordo com a demanda, se tem aluno, tem professor, se não tem, não tem contrato. Se eu fui contratado e assinei minha cadeira no noturno, por que agora eu tenho que sair do noturno? Por que favorece a SEME? Favorece o sistema? Não concordo com isso. Porque o ensino noturno não pode deixar de ser oferecido. Por mais que a gente tenha problema com a clientela, se você vier aqui no mês de março, você vai ver nossas pautas e as turmas até com um número considerável de aluno, mas, depois começam a evadir. Alguns vêm, fazem a matrícula e depois nem aparecem (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Neste aspecto, muitas vezes a questão da quebra de carga horária está vinculada à demanda de alunos matriculada na escola. Este modelo de gestão acaba produzindo o que poderemos chamar de um estado permanente de “medo” e de insegurança. Ao mesmo tempo em que não são debatidos os processos que produzem a evasão dos alunos, a descontinuidade dos estudos.

É como se a cada ano letivo não existisse a certeza de continuar no posto de trabalho da escola. Por vezes esta demanda por alunos faz com que o professor extrapole a função docente para poder garantir o seu posto de trabalho, o professor é investido no lugar de um certo “empreendedor” que assume um sobre-trabalho para garantir seu lugar na escola. Esta questão pode ser compreendida quando estes profissionais relatam como isto acontece,

Neste ano , fizemos panfletagem, fomos para a rua, no boteco, os caras tomando cerveja... e falamos: dá licença, somos da escola tal, você já terminou os seus estudos? Você precisa estudar? Não, eu não estudei, parei em tal série..... eu falei: oh, a escola está aberta, tem vagas; vai lá fazer a sua matrícula. Já foi colocado faixa na descida principal, se não me engano teve bicicleta de som, caixa de som, chamando para fazer

matrícula. As coisas são feitas, só que não estão surtindo efeito. A gente não está de braços cruzados (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

A busca nas ruas pelos alunos sugere como a “micro-gestão do medo” se insinua no trabalho docente. Sem a certeza de alunos, a garantia de continuidade de lecionar na escola se reduz, fazendo com que a busca de alunos na rua seja uma ferramenta para continuar lecionando. Porém, há que se ter cuidado aqui para não totalizar a busca por alunos nestes movimentos. Nela tanto podem se atualizar a manutenção do emprego e da carga horária na escola, quanto apostas políticas relativas ao direito à educação. A busca por novas matrículas de alunos na escola pode tecer e fortalecer alianças entre ela e estes jovens e adultos.

Quando apontamos para esta produção do medo, estamos apontando para outras modulações nas condições de trabalho dos docentes. A gestão do medo pode produzir, um produtivismo mercadológico, deixando na penumbra as discussões referentes às condições de trabalho, os salários dos profissionais da escola, etc.

Outra fala que nos produziu estranhamento, e também esta vinculada a questão da escassez de alunos na escola, aponta para a participação da Igreja neste processo. Como se pode perceber com os relatos com os quais nos deparamos, os profissionais se referem à Igreja como outro fator que dificulta a inserção e participação dos alunos na escola.

[...] já fomos nas igrejas, mas o pastor, eu acho né, também não tenho certeza não, mas ele não deve gostar muito não, porque senão como é que eles vão ter os fiéis deles dentro da igreja, se vierem todos para a escola? Aí eu fico também bem na minha né. Como é que nós vamos ter alunos se eles vão para a igreja, e o bairro é pobre, muito pobre, cheio de problemas. A comunidade é cheia de problema por causa da droga, violência, a família fica desamparada, aí procura a sua fé, porque aí a escola não vai, sei lá, oferecer este lado espiritual mesmo. Aí fica bem complicado. E essa comunidade a gente tem muita gente que precisa estar na escola para concluir o ensino fundamental, muitos pais que deveriam estar na escola pra terminar este ensino fundamental, não vêm (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Tem muito evangélico aqui que vai para a igreja todos os dias. Já tivemos casos aqui de aluno chegar, o pastor tinha que ser o primeiro a mandar para a escola, mas não, o pastor também quer um alienado do lado dele. É mais fácil para ele conduzir o rebanho dele. Agora nós fizemos aqui uma época, nós visitamos catorze igrejas aqui da região. Fomos lá, pedimos licença, entregamos panfletos, explicamos o que nós estávamos fazendo ali, qual era a nossa intenção, a gente sabia que tinha muita gente aí que precisava voltar para a escola (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

3.4 EJA: UMA QUESTÃO DE ESCOLHA?

[...] quando chegava outubro, chegava aquela carta dizendo, tem que dividir, tem que dividir carga horária, não tem turma, não tem aluno, tem que dividir (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

O processo de discussão da política de EJA foi intenso, demandando várias reuniões entre profissionais da escola e equipe de coordenação da EJA/SEME. Ainda assim, os docentes expressavam que a proposta tinha sido apresentada de forma verticalizada.

Embora tivesse sido resguardada por parte da SEME a possibilidade de não adesão à política proposta, esta posição implicaria em quebra de carga horária para os docentes e, com isso, a redução do número de docentes na escola. Esta unidade de ensino tinha um reduzido número de alunos matriculados no ensino noturno e um quantitativo nesta relação professor-aluno muito superior ao que poderia ser justificado para sua manutenção.

E aí você está falando de uma escola que tem lá quarenta alunos, a escola inteira, quinze profissionais, por exemplo hoje se você falar de região de grande Vitória você só tem profissional com carga horária partida, em Vila Velha, em Serra, em Cariacica (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Então assim, é uma condição é uma reivindicação histórica da escola X, cinquenta por cento de sala de aula e cinquenta por cento de planejamento. Aí como você consegue assegurar estas condições de trabalho se você não tem a devida ocupação destes espaços. Então muito da manutenção de uma proposta de trabalho vai se dar efetivamente na forma como as escolas ocupam aqueles espaços, **porque muitas vezes o quadro é insustentável**. Hoje a gente está fazendo algumas políticas de ajuste que o magistério lê como primeira opção, a gente lê como política de ajuste, porque **como que a gente sustenta um negócio desse? Como é que tem uma escola com quarenta alunos, quinze professores** [...]. Então a gente entende as condições de trabalho? A gente entende. A gente entende as questões trabalhistas? A gente entende. A gente não entende a falta de ocupação do espaço (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME, grifos nosso).

Do ponto de vista de uma parte dos docentes, estes perigos fizeram com que aceitassem a proposta da SEME.

Ou você adota EJA ou vamos ter que dividir carga horária para o número de turmas porque o número de alunos não iria caber. [...] A preocupação era dividir a carga horária da gente que já estava aqui há muito tempo (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Já do ponto de vista da SEME foi resguardado um campo de debate e interferência na proposta apresentada. Neste sentido apontam:

E aí então, a partir de 2005, já era o Carlos Fabian, que pegava toda esta proposta de mudança e começava a fazer a discussão. Isso sempre foi feito no coletivo dos professores (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Segundo os gestores da SEME, a partir de 2000 inicia-se o processo de criação de uma legislação específica para Jovens e Adultos, o que até então não havia. Sabendo das mudanças na legislação, os profissionais apontam que começaram um longo processo de transição para que a implementação ocorresse.

Então, a partir daquele momento, que até então você só tinha na LDB dois artigos que falavam sobre Educação de Jovens e Adultos, mas no sistema continuava ensino regular, que era oito anos. Então o que acontece? A partir de 2000 começa a ter uma legislação específica para os Jovens e Adultos, porque até então não tinha, então aparecem as diretrizes curriculares. E aí uma resolução, e começa a ter a normatização da educação de jovens e adultos, que até então não tinha. A partir disso começa a discutir tempo de aula. **Nós fomos fazendo o que? A gente foi em um processo, trazendo esta modificação até chegar hoje** (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME, grifos nossos).

Como apontamos no capítulo 2 a discussão da implementação da política de EJA ganhou força ao final de 2007. Naquele capítulo relatamos algumas questões que ocorriam no chão da escola. Entretanto, não apontamos o ponto de vista dos profissionais que atuam na coordenação da política de EJA no órgão central, como também a gestão deste processo por todos os envolvidos em sua construção. Neste sentido, a escola tem seu funcionamento alterado para a modalidade EJA no ano letivo de 2008. Durante o ano de 2010, momento em que a pesquisa era realizada, aconteciam vários debates acerca das questões levantadas pelo funcionamento da EJA e o processo de formação docente.

3.5 A FORMAÇÃO E OS MODOS DE GERIR O TRABALHO DOCENTE

Durante a realização da pesquisa participamos de alguns encontros de formação continuada dirigidos aos profissionais que atuavam com a EJA. Estes encontros aconteciam em uma escola da rede municipal e objetivavam formar profissionais que atuavam no ensino noturno da rede municipal de ensino de Vitória/ES. Este processo de formação incluía vários encontros propostos pela atual coordenação da SEME, e tinham como objetivo discutir a formação dos profissionais para atuação na proposta da modalidade EJA.

Chegando a um destes encontros notamos que os professores, pedagogos e coordenadores das escolas estavam reunidos em uma enorme sala. Neste momento da capacitação, todos recebiam os comunicados e orientações para a realização dos trabalhos. O evento fora dividido por área, sendo que pedagogos e coordenadores ficaram em uma sala e os demais grupos, todos por suas áreas específicas (matemática, português, geografia, ciências, etc.), se dividiriam pelas demais salas disponíveis no local do encontro.

Como não poderíamos ficar em todas as salas, perguntamos ao grupo de docentes da escola em que realizávamos a pesquisa qual seria, na opinião deles, a sala que deveríamos permanecer neste encontro de formação. Afirmaram que na discussão por área seriam debatidas as questões relacionadas às disciplinas e a maneira como estavam trabalhando na sala de aula, aconselhando-nos a participar dos trabalhos destinados à coordenação das escolas.

No debate que acompanhei as questões levantadas pelo grupo de diretores e pedagogos das escolas presentes, perpassavam a maneira com que a escola pesquisada tem lidado com os adolescentes em conflito com a Lei. A palestra sobre adolescentes em conflito com a Lei fora coordenada por assistentes sociais convidadas pela SEME. Esta discussão foi apresentada e direcionada para os termos e resoluções que a Lei dispunha, visando que estes profissionais soubessem o que fazer quando alguns destes adolescentes apresentassem “comportamentos” tidos como “indesejáveis” para escola. Deste modo, foi possível perceber que este debate constituiu-se como um espaço de orientação para que os profissionais soubessem como agir, mais do que um momento de criação de outros modos de lidar com as adversidades da EJA. Formação para confirmar o já dado? Formação para balizar modos de agir? Foucault (2007, p. 13) traz um debate que consideramos fundamental para pensar o que visamos com os processos de formação,

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir.

Alguns profissionais que lá estavam, por vezes até de forma hostil, falavam do seu cotidiano, das lutas e dificuldades em lidar com esta questão. Diante de uma postura

que poderíamos chamar de “salvadora”, as assistentes sociais apontavam, o tempo todo, a “solução” para todos os problemas. De forma sutil, acenavam para uma certa “culpa” da escola em não saber lidar com estes adolescentes, ou seja, que eles não agiam de maneira adequada com estes alunos. Em um determinado momento, as assistentes sociais davam exemplos do que elas faziam, fortalecendo movimentos de individualização e culpabilização da escola, e também da família supostamente desestruturada pelo não tratamento adequado a estes adolescentes.

As assistentes sociais afirmavam ainda um “saber lidar” com estes adolescentes em conflito com a lei, e que se tudo fosse feito como elas estavam falando, ou seja, se todos os adolescentes em conflito com a lei fossem acompanhados por um profissional da assistência social, teríamos a solução para os problemas da escola.

Pensando nas questões que se colocaram nesta capacitação, e as preocupações que alguns docentes expressavam em nossas conversas na escola, víamos que reiteradamente traziam os modos como estavam lidando com os jovens em liberdade assistida e que eram alunos da escola. O que fazer e como fazer eram indagações que ocupavam a vida destes profissionais na escola.

A gente tenta encontrar um debate com as pessoas que possivelmente estão com liberdade assistida e estão aqui, ou estão perto da escola ou ex alunos e tal, que participam da escola também, tenta conversar na medida do possível, para dizer a escola tem que ter, tem que ser um lugar onde as pessoas possam estar para avançar, para ampliar o seu conhecimento, então tem que dar um tempo, a gente conversa na medida do possível o que é possível pra evitar qualquer situação (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Neste contexto qual o efeito desta palestra no momento que se esclarecem as leis e apontam, de acordo com osaber da assistência social, uma maneira correta de agir? Como levar em conta as especificidades de cada caso? O que se produz/produziu neste encontro entre assistência social, pedagogos e coordenadores de escola?

Para um dos docentes da escola que vivenciou esta experiência de formação continuada, o espaço não se apresentava de modo a fortalecer a troca de saberes e experiências. Segundo ela na maior parte do tempo este espaço é ocupado com queixas.

[...] fica todo mundo com um pedaço do lençol e vai chorar , é isso que acontece, e aí chora todo mundo. Porque o cara leva a proposta, ele leva, e

lógico que tem uma proposta para uma discussão, mas quando um abre a boca, todos começam a chorar e falar dos problemas, mas a minha escola, aí o outro, aí pronto, aí começa assuar o lençol (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Contudo, a formação dos docentes não aconteceu somente nestes encontros. Segundo os gestores da SEME, para que os docentes pudessem planejar coletivamente propuseram para as escolas que trabalhavam com a modalidade EJA o uso da sexta-feira para efetuar o planejamento coletivo, onde seriam debatidas as questões referentes às dificuldades e desafios da proposta.

Do mesmo modo que a escola usa o espaço da sexta-feira para o planejamento coletivo, em alguns momentos os gestores da SEME foram solicitados a estarem presentes nestes espaços para que eventuais dúvidas e direcionamentos ocorressem. Entretanto, alguns docentes afirmavam que a equipe de coordenação da EJA/SEME não participava da escola como deveria.

Os processos que tecem uma proposta de formação docente não se desvinculam dos modos que asseguram uma certa forma de ensino institucionalizado. Não podemos pensar que com a mudança nos princípios, diretrizes, currículo e metodologia, decorrentes da proposição de uma nova política de EJA, que o modo de funcionamento da escola passe a estar em consonância com os propósitos desta política. Existe toda uma trama de relações de poder e saber que produzem sentidos nem sempre conectados ao que se pretendeu afirmar.

A formação dos docentes que estão atuando nas escolas é de fundamental importância na implementação da nova política de EJA. Como aponta Oliveira (2005, p. 120),

[...] a compreensão de que as experiências de formação dos educadores de EJA têm sido muito mais partes integrantes de um processo de nomadismo, marcado sempre por uma nova contingência, pela aventura, pela experimentação e pela abertura para o novo, do que pela determinação do Movimento em promover a formação dos educadores, a partir de um ponto inicial que antevê um outro ponto de chegada, previamente formulado. As experiências compartilhadas pelos educadores me fazem retomar a idéia Gallo (2004, p. 215) que coloca para o Movimento a necessidade de pensar que, para se construir uma outra perspectiva de educação, é importante subverter 'o sentido latino original da educação como forma de condução para se inventar um processo educativo nômade. [...] Um processo que esteja mais interessado na trajetória do que no ponto de chegada'.

Como efetivar as novas diretrizes da política de EJA e, ao mesmo tempo, contar com um corpo docente oriundo do ensino regular e forjado, em sua maioria, nos parâmetros da suplência? Como efetuar processos de formação que ao mesmo tempo interroguem as práticas cristalizadas em EJA e não desqualifiquem os saberes produzidos neste cotidiano?

Muitos docentes que atuam na escola não tiveram a formação de professor nos parâmetros estabelecidos pela modalidade EJA. Neste aspecto nos cabe dizer que as dificuldades e desafios se fazem presentes quando são acenados outros caminhos para fazer-pensar a educação de jovens e adultos. Alguns professores relatam as dificuldades de não terem aprendido, em seu processo de formação, a trabalhar com esta proposta de ensino.

Deram um esboço do que seria a EJA, e **ninguém que está aqui é formado em EJA ou fez uma especialização em EJA**. A gente está aprendendo ao longo destes quatro anos aí que está rolando (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

A formação dos profissionais em diretrizes diferenciadas daquelas afirmadas por esta política de ensino produziu várias interferências no modo como este educador lida com as questões pedagógicas. Algumas falas relatam as dificuldades e tensionamentos vividos.

[...] com a implementação da política de EJA, **a gente teve que buscar informação do que era esta proposta**, e tivemos que nos adaptar, tivemos formações lá na SEME, trocar ideias com os colegas, mas confesso a você que nós ficamos perdidos. **O que trabalhar? Trabalhar os conteúdos formais na íntegra?** Ai fomos ver que não dava, o tempo era limitado, então vamos ter que adaptar estes conteúdos para os eixos temáticos, então tentamos fazer (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

A gente tem aquela metodologia durante muito tempo, e agora ela teve que ser toda mudada, porque não visa o meu conhecimento, mas o que o aluno passou a conhecer, e com ele eu também né, porque muitas coisas são novas, então eu também tenho que dar conta, e é aí que eu falo, eu tive que me capacitar, com o meu conhecimento, eu tive que me reestruturar, entendeu, não porque a SEME me deu, isso daí não, eu é que tive de buscar, eu é que tive de correr atrás (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

[...] eles montaram uma proposta, mas se eles não dão garantia para trabalhar aquela proposta, aquele projeto, e você que tem que correr atrás, é aí que eu cresci, porque eu tive que correr atrás, entendeu, **não é só entender, é o como você vai aplicar isso? De que forma? De que forma você vai passar isso pro aluno?** (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Contudo, ainda apontando para as mudanças nos modos de efetuar o trabalho docente, percebemos que a proposição dos docentes trabalharem em dupla na mesma sala, abria outro campo de indagações e estranhamentos. O trabalho em

dupla interferia nos modos de organização do trabalho existentes na escola, querendo modulações nos modos já conhecidos de efetuar o trabalho na escola.

[...] é interessante trabalhar em dupla porque a gente pode complementar os conhecimentos e ao mesmo tempo nós não tivemos tanta dificuldade, porque como parceiros, como colegas da escola, a gente já se conhecia a algum tempo (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Eu e minha dupla, a pessoa que trabalha comigo, a gente se afinou muito bem, a gente entendeu muito bem a proposta logo de cara, ficou fácil. Para os outros foi mais difícil. Então, são áreas afins e ficou mais tranquilo pra trabalhar, e até o próprio aluno entende um pouco melhor (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Eu estou aqui desde 2003, então eu conheço o meu colega de sala há bastante tempo, sendo assim foi fácil neste sentido. O trabalho em dupla é legal porque você tem uma opção de trocar, dialogar com este colega, e de você trazer a experiência dele.. Quanto aos alunos, eles também gostaram, gostaram por que são dois professores para se tirar dúvidas, enquanto um explica o outro pode estar fazendo um trabalho individualizado com o aluno dentro da sala de aula. Então eu achei que foi interessante por este lado, lógico que quebra o paradigma do professor individualmente, trabalhando de forma individual. O professor teve que se adaptar a esta realidade, mas pra mim não foi tanto um problema (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Os relatos evidenciam que o trabalho em dupla requer a construção de uma relação de confiança entre os docentes. Contudo, outros docentes relatam que o trabalho em dupla simplesmente não aconteceu como deveria, pois “[...] a gente trabalha em dupla e só, mas o trabalho em dupla não é esse, eu vou dou aula, ele vai lá da aula” (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Para alguns docentes as dificuldades em trabalhar em dupla foi atribuída a uma forma instituída de lidar com a maneira de lecionar. A proximidade das relações produziu, em boa parte das duplas, um arranjo que não facilitou novas trocas entre os docentes.

Eu acho que as duplas têm uma coisa legal, só que **para nós está pegando, porque nós acostumamos com a dupla**, todo mundo aqui acostumou, e eu quero saber quem vai conseguir ‘desagarrar’ estas duplas, ninguém consegue! **Não acho que é uma questão de entrosamento mais não, é comodismo** (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Com a implementação da proposta da modalidade de EJA, os docentes deveriam constituir duplas de trabalho, mas de tempos em tempos, segundo o que foi pactuado nesta escola entre os docentes, estas duplas seriam modificadas. Contudo, segundo alguns docentes, a escola é uma das únicas a não efetuar a troca dos componentes das duplas. Eles apontam inclusive que em algumas escolas que

também trabalham com a modalidade, a troca das duplas “[...] funciona por trimestre, ou de dois em dois meses faz um rodízio, aqui não” (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Aqui na escola ainda não fizemos isso. Em outras escolas já fizeram muito isso, trocaram. Nós somos os únicos que não mexemos no vespeiro, na caixa de abelhas. Então, desde quando surgiu a proposta, funcionam as mesmas duplas, sem cogitar mudanças, e que por sinal para 2011 também não tem mudança (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

O trabalho em dupla visava fortalecer um espaço de compartilhamento entre docentes, contudo a estratégia de continuidade das mesmas duplas parecia despotencializar a experimentação de novos desafios.

[...] ficar a mesma dupla é ruim porque você acomoda. Estou com você a três anos, eu posso muito bem hoje dizer, ‘quebra o meu galho aí’, ou contrário, então é o mesmo trabalho, tem desafio, que desafio? Já sei tudo que está no papel, eu já sei o que você vai dar, eu já sei até a forma que você está bem e quando você não está. Isso é um problema, apesar de que, quando trocarem as duplas, vai ser outro problema. Mas as duplas precisariam ser mudadas (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Para outros profissionais, a experiência de trabalho em dupla não foi avaliada positivamente em função delas requererem a construção de uma “sintonia” no processo de trabalho.

A minha experiência com dupla, até hoje, não foi boa. Eu acho que para trabalhar em dupla você tinha que estar bem sintonizado, ter a mesma linguagem, entendeu, mas é trabalhar em dupla que ao mesmo tempo se torna assim, os dois não se casam, comigo pelo menos não está casando (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Segundo o relato de um docente, a troca das duplas fica a critério da escola. Mas outros fatores parecem interferir em sua continuidade ou troca.

Tem escola que já trocou por trimestre, tem escola que já trocou por semestre, tem escola que trocou por ano. **Aqui até agora a gente não fez isso, mesmo porque as outras duplas, pela questão do contratado, já acontecia uma troca natural** (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Ao afirmarem que as mudanças das duplas ocorrem de maneira natural, em função da mudança de professores que atuam na escola por meio de contrato temporário de trabalho ou, ainda, por conta da troca do efetivo dos trabalhadores, evidenciam que a gestão do trabalho em dupla muitas vezes escapa ao coletivo de professores. Ao mesmo tempo, expressam que o trabalho em dupla não é garantia de compartilhamento de experiências e saberes entre os docentes.

Por outro lado os gestores da SEME também apontam preocupações com o modo como o trabalho em dupla está ocorrendo na escola.

[...] eles acham que deveria acabar a dupla porque isso não funciona lá, porque um não faz e o outro falta em função disso. Então eles fizeram uma avaliação deles, mas só que não passa disso, não se muda, o fazer não muda. Uma questão que pesou muito na escola foi a troca de pedagogos durante muito tempo, então eles também sentiram isso, e a gente não ir tanto lá. Na verdade nós passamos dois anos indo à escola resolver problemas de relacionamento (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Acreditamos que a gestão de uma política também se efetua na maneira como as relações de saber-poder¹² são tecidas no cotidiano. Pensamos que estar atento a estas questões, aos impasses criados, aos novos desafios que são vivenciados a cada momento, também apontam caminhos a serem trilhados. É no fazer cotidiano da escola que a proposta em implementação é recriada, fortalecida e desvitalizada.

3.6 O PROCESSO DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA

Em meio ao processo da pesquisa, percebemos que a questão da juvenilização do alunos de EJA destacava-se para os profissionais da educação envolvidos no processo. Muitos relatavam que os alunos do diurno migravam do ensino regular para o ensino noturno. Neste sentido as diversas falas apontavam para direções diferentes, produzindo certo estranhamento com a maneira como estes profissionais viviam tais transformações.

O processo de juvenilização da EJA se efetua no chão da escola com a migração para o noturno dos alunos que antes freqüentavam o ensino diurno. Como destacamos anteriormente, um dos fatores apontados para a inserção destes alunos no ensino noturno se dá em função da iniciação precoce ao mercado de trabalho. Um dos coordenadores do órgão central nos aponta esta mudança dizendo que “Na verdade a gente tem que pensar que o nosso aluno mudou, o público do noturno mudou, o público da EJA mudou, ele não é só aquela pessoa mais idosa, ele tem adolescente e tem adulto” (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

¹² Aqui nos pautamos na perspectiva Foucaultiana que entende o poder como uma prática social expressa por um conjunto de relações.

Outro aspecto a destacar da juvenilização da EJA diz respeito aos alunos que são considerados defasados em relação à idade-série. Muitos afirmam que este fato, atrelado a questões consideradas pela escola como indisciplina, leva estes alunos (geralmente alunos desta mesma escola) a migrarem para o ensino noturno. Neste aspecto, um dos profissionais que atua na escola nos diz que,

Tem a ver com a questão disciplinar, porque se eles são alunos da escola, estão acima de 15 anos e estão vindo pra noite, é porque já diz que eles estão com o período escolar defasado, então me parece que o método diurno não os atraiu de forma que eles pudessem ter uma vida escolar regular, que pudessem fechar, com quinze ou dezesseis [...] (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Neste sentido os modos de funcionamento apontam para uma prática de correção de fluxo, reafirmando-se as perspectivas que preconizam haver um sinônimo entre fases do desenvolvimento e a faixa etária.

A EJA pode ser vista por muitos gestores de escola como correção de fluxo, só não tem uma oitava série pra abrir aqui, então eu tiro aqueles de quinze anos todos de lá e aí vou ter uma oitava série aqui e aí a escola abre de novo. Muitas vezes sem consentimento da família, muitas vezes sem pedido do próprio aluno (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA EJA/SEME).

Este modo de gerir a escola também evidencia a maneira como estes alunos são vistos pelos docentes que atuam no noturno. Para muitos, os alunos do noturno,

São mais maduros, entendeu, não tem problema disciplinar. Os alunos são mais atenciosos, mesmo que sejam mais fracos, porque são adultos que estão em idade defasada, mas só vem pra escola quem tem vontade de aprender alguma coisa, que é diferente do diurno que eles são obrigados a estar na escola (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Contudo, é importante destacar como esta “diferença” entre os alunos jovens e adultos é percebida pelos docentes da escola. Afirmam que a diferença entre as idades produz o descontentamento do adulto que quer aprender, podendo, em alguns casos, levar o aluno adulto à evasão escolar.

Nós temos alunos muito jovens de quinze anos, dezesseis, que tem problemas com a questão da brincadeira na sala, que o adulto não quer. O adulto já vem com seu dia difícil, chega aqui e encontra brincadeira de crianças destes jovens, então este adulto se afasta da escola, e o jovem fica, mas eles também não estão a fim, eles estão aqui como se fosse para passar um tempo, entendeu, alguns têm interesse sim (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

A maneira com que estes profissionais lidam com estas diferenças em sala de aula também são elementos importantes para percebermos como a presença dos jovens

têm produzido alguns incômodos na escola. Nelas se atualizam processos de culpabilização de uns pelo desempenho de outros, e também a arte das separações hierarquizadoras, reificando a idade como processo natural. A presença dos jovens no ensino noturno produz desassossego e intervêm no modo institucionalizado de fazer educação.

Aí tem a questão da molecada, os mais novos, que vem, mas quando ele percebe que aqui ele não vai poder fazer o que ele quer, a gente dá em cima deles, ele vai embora (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Eu sigo a seguinte linha: **O aluno que para mim está no noturno eu o trato como adulto, eu não tenho muita paciência para tratar aluno adolescente de quinze/dezesseis anos como adolescente.** Eu chamo no canto, o meu amigo, você está aqui no noturno vou ter que tratar como adulto, porque a linha é outra. Eu não posso ficar perdendo o meu tempo de ficar toda hora apagando incêndio, tentando fazer com que o cara sossegue, mesmo porque já está mais do que provado, um dos motivos da evasão dos mais velhos é essa sacanagem dos mais novos, eles não aguentam. Então eles chegam para mim e falam: 'não aguento, vou pra sala, só barulho, só conversaiada. Inclusive já sugeri aqui na escola, mas nós não temos número de alunos adequados, se tivéssemos que desse para fazer turmas distintas, vamos colocar os mais velhos de um lado, os mais novos de outro e vamos trabalhar. Só que não dá, porque você começa com quarenta e fecha o ano com quinze, dezoito, vinte, o ano que consegue. Então é complicado (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Os tensionamentos vividos entre os profissionais do ensino noturno e os processos de juvenilização da EJA provocam desassossegos e novos modos de lidar com esta realidade. Contudo, estes novos modos não redundam necessariamente em um desvio das práticas naturalizadas. Por vezes, estes novos modos têm expressado novas separações e discriminações.

3.7 ALUNOS “DE RISCO” E A MUDANÇA PARA O NOTURNO

Durante a pesquisa, foram vários os relatos que apontavam para a questão da venda e do consumo de drogas na escola. Em alguns casos este assunto perdurava na sala dos professores durante as reuniões pedagógicas em que trocavam informações sobre os possíveis acontecimentos.

Assim como a juvenilização da EJA produziu significativa mudança no quadro de alunos no ensino noturno, outro fator atrelado a este processo nos chamou atenção, a saber: a migração dos alunos supostamente envolvidos com drogas para o turno noturno.

Segundo alguns profissionais, alunos que estavam com idade acima de quinze anos, cursando o ensino regular diurno, e que fossem considerados de risco, ou seja, que tivessem algum tipo de envolvimento com drogas ou com atos considerados ilícitos, eram transferidos para o ensino noturno. Segundo um docente, “Nós trabalhamos pela manhã, não dá para conviver com crianças deste grupo, não dá” (docente que atua na escola). A este aspecto, relatavam que,

Às vezes eles vêm para o noturno e melhoram o comportamento, muitos não fazem o que faziam pela manhã, porque pela manhã eles conseguem corromper mais pessoas. À noite o que ele vai corromper? O cara que tem quatro filhos e trabalha o dia inteiro? (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

Ainda em relação aos alunos tidos como “de risco” que migram para o noturno, alguns docentes ressaltavam as questões relacionadas aos benefícios desta mudança.

O perfil do aluno que vem aqui no noturno, ele vem com foco a estudar, o aluno que está com liberdade assistida vem com foco porque a justiça mandou, e este aluno que vem do diurno, que está defasado, ele vem com foco ainda, muitas vezes, sem amadurecimento, mas justamente vem pra noite para ter essa relação com o adulto para que ele possa amadurecer [...] (PROFISSIONAL DA ESCOLA).

3.8 OS DOCENTES E AS INTERFERÊNCIAS DO SEU FAZER

Não adianta, eles querem atenção. Quando eles chegam você tem sempre que perguntar sobre a família. A gente sempre brinca, eles falam que vão fazer churrasco no final, querem sair mais cedo por causa do jogo, falam sobre a família, falam sobre os filhos, diz que está aborrecido e que está cansado. Enfim, só depois que se dá aquela alisada que você entra no clima. Aí você senta o pau. **Primeira coisa que você tem que procurar a fazer é saber se está tudo bem, como está a família, como foi o seu dia e isso** (DOCENTE DA ESCOLA).

Ao longo do processo de pesquisa muito se falou acerca das apostas e tensões que permeiam a implementação desta política de EJA. Nosso foco, portanto foi discutir os processos que permearam a implementação desta política. Deste modo, entendemos que os modos de gerir a escola não se reduzem ao âmbito administrativo e ao que é comumente designado como de ordem estritamente pedagógica. Por isso, nossa atenção foi atraída para alguns dos processos vivenciados nesta escola, entendendo que não se dissociavam das interferências que a política de EJA faria no seu cotidiano.

Muitos dos tensionamentos vividos por estes profissionais eram expressos em falas nas reuniões pedagógicas. Neste embate, falavam dos acontecimentos da sala de aula, dos alunos que estavam ou não frequentando, dos desafios que cada um vivia, por fim, discutiam o fazer da escola.

A atividade docente não se remete somente ao ensino dos conteúdos, ela também abarca a maneira com que as pessoas se relacionam e vivem suas experiências. Neste sentido, a vida na escola inclui o sentido da vida, os sonhos e desejos que ali se expressam. No processo de ensino a vida se faz presente, as formas que se colocam no seu cotidiano também entram nesta composição.

As apostas tecidas coletivamente são fundamentais neste processo de formação. Elas não se encontram somente nos livros e no conhecimento que é construído, elas se produzem no dia a dia e são vividas coletivamente. Não existe formação para a vida que não se misture com ela, esta se efetua na vida. Os educadores misturam-se com o seu fazer e produzem, no chão da escola, uma escola repleta de apostas e sonhos.

O sentido que se dá para as práticas de educação vêm, sobretudo, da aposta ético-política que se faz da vida. Estas apostas não se desassociam das histórias e das lutas vividas de cada um. Elas se constituem de um múltiplo forjado na experiência do viver.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria impossível descrever a intensidade dos momentos vividos ao longo da realização desta pesquisa. Os vários atravessamentos produzidos pela vida nos colocam de frente a estas inquietações. Como uma história é narrada e como tais processos nos levam para caminhos antes inimagináveis? Não trazemos estas indagações para justificar as escolhas e apostas, e se as indagamos é porque apostamos que existem muitos outros caminhos possíveis. Quando resolvemos seguir o Coelho-EJA, não imaginávamos como seria. Sabíamos que tínhamos vários desafios pela frente, dentre eles, o fato de que o pesquisador também se produziu como parte desta história de aluno-trabalhador.

Discutir políticas de educação não é apenas compreender como esta política se efetua, mas também, vivenciar os processos que perpassam os seus movimentos. Neste sentido, queríamos experimentar por um breve momento a vida em meio a estes acontecimentos e, para isso, entramos na toca do Coelho-EJA e experimentamos as dores e as delícias de uma história tecida de lutas pela vida, a favor da vida.

Uma última história: Os atiradores de pedras.

A Natureza e a técnica, o primitivo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objeto da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma experiência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão (BENJAMIN, W. 2010, p. 119).

Cena um: Curvas, subidas e decidas. Comércio de todos os tipos cercam a rodovia. São comércio simples, geralmente minimercados, padarias, bares, loja de roupas, material de construção etc. Grande parte do comércio e das casas é de alvenaria, porém ainda não estão acabados, tem em sua face externa a cor avermelhada do tijolo sem reboco. As igrejas multiplicam-se pelo caminho. Algumas vezes percebemos até três igrejas na mesma área, separadas apenas pelos muros. Muitas, com nomes e doutrinas que comumente não se vê. Nos morros, casas se equilibram em terrenos íngremes e dão a impressão de que a qualquer momento poderão desabar. Na base do morro, escadas apartadas, com degraus espaçados,

conduzem a uma subida dificultosa, espremidas entre as casas e passagens que nos levam para novos caminhos. As casas, localizadas na parte inferior (no plano), justapostas, parede com parede, nos dão impressão de serem uma só. Ruas sem sinais, placas, calçamento, calçadas; sem locais de passagens de pedestres. Logo abaixo, próximo ao rio que atravessa a região, uma paisagem que encanta e deslumbra pela beleza.

Cena dois: Pessoas de todas as idades circulam por este local. Gente que trabalha e que luta pela sobrevivência. São pessoas que carregam no corpo as marcas de suas histórias. Com roupas simples e rostos singelos, são anônimos aos olhos de quem passa, mas são muitos aos olhos de quem os percebe. Eles vivem neste local, cercados pelas construções inacabadas, entre a paisagem gerada pela natureza e aquelas produzidas pelo homem.

Cena três: Descendo o morro, na margem do rio, uma escola. Do lado de fora, um prédio de dois andares pintado de amarelo claro, muros altos, grades nas janelas, quadra coberta e pátio. Pelo lado de dentro, salas de aula, corredores, sala de informática, sala dos professores, cantina, refeitório, secretaria etc. Um lugar vazio se não habitado por pessoas, por sonhos. Uma fábrica de produção de pessoas, tecendo vidas.

Cena quatro: As margens do rio ao lado da escola, crianças de aproximadamente cinco anos de idade brincam descalças. O clima é quente e faz calor, por isso não vestem muita roupa. Os meninos vestem bermuda, e as meninas bermuda e camiseta. Não existem calçadas ou praças, brincam no meio da rua estreita, espremidas entre as casas justapostas de cor de tijolo, dividindo o espaço com os poucos carros que circulam na região. Nas mãos, não seguram brinquedos, fazem da rua o brinquedo e misturam-se com os objetos rejeitados por outras pessoas deixados na rua. São pedaços de madeira, pedras, restos das construções inacabadas, etc. Em algum momento alguém aparece para certificar-se que as crianças ainda estão lá, brincando, e do mesmo modo, desaparecem.

Cena cinco: Ao entardecer do dia, quase noite, um carro segue pela rua estreita, dividindo o espaço com as crianças que brincam na rua. Ele aproxima-se devagar, observando as crianças que brincam. Na medida em que se aproxima, reduz cada

vez mais a velocidade até o ponto de quase parar. Quando perto das crianças, nota que elas não saem da rua – não existe calçada, para onde iriam? E mesmo assim, quase parando, avança devagar. Os faróis do carro, já acesos com o entardecer, ofuscam os olhos das crianças que agora olham para o carro. Nos rostos delas reluz uma face carrancuda, sem alegria. Expressam uma feição de braveza, sem tirar o olhar do carro que se aproxima. Desligo os faróis do carro para que a luz não machuque seus olhos, e continuo seguindo pela rua.

Cena seis: Com um movimento repentino a menina com os pés descalços, vestida de bermuda e camiseta, abaixa-se e agarra uma pedra. De pé, com a pedra em sua mão direita, e o braço estendido para trás, se coloca de frente para o carro, sugerindo atirar a pedra. O carro pára, permaneço estático por alguns segundos. Com uma fração de segundos, paralisados pela riqueza dos detalhes da cena, uma senhora aparece de dentro de uma das casas. Enquanto isso, as outras crianças permanecem paradas, imóveis. No mesmo instante a menina arremessa a pedra e a senhora que aparece na casa fala algo que não se escuta. As crianças afastam-se do centro da rua, o carro passa, a mãe entra na casa e as crianças retornam na brincadeira.

As cenas de nada significariam se não estivessem interligadas com este trabalho. Seria mais um dia de crianças brincando na rua, mais um carro que atravessa uma rua qualquer repleta de crianças, mais uma história de que se conta. Esta história poderia apenas apontar para uma realidade vivida por pessoas que vivem no anonimato, as margens de rios, cercadas de morros. Nesta outra história, também teríamos uma escola pintada de amarelo, com muros altos e janelas com grades.

Mas a menina de pés descalços que atira pedras em carros não acaba aqui. Ela se junta com tantas outras histórias de crianças, jovens e adultos, que atiram pedras em diferentes direções, que fazem do atirar pedras, um gesto de luta e de recusa contra os processos que sufocam a vida.

A escola também se faz com atiradores de pedras. Eles carregam as pedras do insuportável, dos rostos sofridos, das histórias esquecidas, e também das apostas de vidas dignas. Certo dia, estávamos na escola assistindo a formatura de uma

turma do segundo segmento. Se não fosse pela roupa de domingo¹³ em pleno dia de semana, não saberíamos distinguir ao certo de que momento se tratava. No auditório central estavam os professores, pedagogos, funcionários da escola, pais, mães, filhos, todos misturados, sentados nas cadeiras esperando pelo momento em que receberiam o diploma. As diferentes posições estabelecidas entre os presentes pouco importavam nesta hora. Aos poucos, um a um, eram chamados ao palco para receber o “canudo”, e somente neste instante conseguíamos diferenciar os alunos das pessoas que ali estavam. Todos faziam parte de uma mesma história.

Nesta história, escola, SEME, professores, alunos e todos que estão envolvidos com as lutas no campo da educação, são atores de um mesmo processo que reivindica condições dignas para que a vida se produza. Assim como nas ruas estreitas, também somos atiradores de pedras. Atiramos pedras quando não temos mais o que julgarmos necessário para que a vida aconteça. As pedras não são atiradas simplesmente para ferir ao outro, ao contrário elas significam movimentos de resistências que afirmavam a vida.

As histórias de um suposto Coelho-EJA contadas aqui foram vividas com intensidade. Elas se compõem com tantas outras histórias que não puderam ser narradas, e nem por isso foram e são menos importantes para o processo de construção desta dissertação. Não tivemos a pretensão de estabelecer uma verdade acerca dos percursos vividos. Sabemos que em meio a esta imensa toca do Coelho-EJA, existem muitas outras histórias para serem vividas e contadas.

Ora, essa experiência não é nem verdadeira nem falsa. Uma experiência é sempre uma ficção; é alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois (FOUCAULT, 2010, p. 293).

¹³ Ditado popular que afirma a importância de vestir a “roupa nova” para ir a igreja no domingo.

5 REFERÊNCIAS

- 1 ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- 2 BARROS, M. E. B. Modos de gestão e produção de subjetividade. In: ABDALLA, M.; BARROS, M. E. B. (Org.). **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 93-112.
- 3 BENEVIDES, R.; PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 17, mar./ago. 2005.
- 4 BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- 5 BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- 6 BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- 7 BONALDI, C. M. **Discutindo saúde: uma experiência no Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Espírito Santo (SINDIUPES)**. 2004. 94f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação de Saúde Pública, Fundação Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2004.
- 8 BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- 9 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília/Goiânia: MEC/FUNAPE/UFG, 2009.
- 10 CARROLL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro. Zahar, 2009.

- 11 COIMBRA C. Os caminhos de Lapassade e da análise institucional: uma empresa possível? **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 52-80, 1995.
- 12 COSTA, A. C. M. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: novos programas, velhos problemas. Disponível em: <www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- 13 DELEUZE G. **Bergsonismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed 34, 2008.
- 14 DELEUZE G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed 34, 2004. v. 3.
- 15 DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Ano XXI, n. 55, nov. 2001.
- 16 EUGÊNIO, B. C. **O currículo na educação de jovens e adultos**: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- 17 FÁVERO, O.; RIVERO, J. **Educação de jovens e adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna, 2009.
- 18 FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- 19 FOUCAULT, M. 1. Modificações. In: FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- 20 FOUCAULT, M. **Ditos e escritos VI**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2010.
- 21 FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- 22 FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2000.
- 23 FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- 24 GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- 25 GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografia do desejo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

- 26 HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/94. São Paulo: MEC, 1994.
- 27 HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p, 110-115, 2000.
- 28 HECKERT, A. L. C. **Narrativas de resistências**: educação e políticas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2004.
- 29 LARROSA, J.; SKLIAR, J. L. Babilônios somos: a modo de apresentação. In: _____. **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p. 7-30.
- 30 LINHARES, C.; HECKERT, A. L. Formação de professores em uma outra escola em devir. **Revista Eletrônica do Grupo ALEPH**. Ano 3, n. 10, dez., 2007. Disponível em: <www.uff.br/revistaleph/>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- 31 MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n. 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- 32 NEVES, C. E. A. B. **Interferir entre desejo e capital**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- 33 OLIVEIRA, E. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- 34 OLIVEIRA, E. **Parecer exame de qualificação**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, 2010. (Não publicado).
- 35 OLIVEIRA, E. C. de. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos**: a “palha” dos girassóis da experiência no PRONERA MST/ES. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.
- 36 PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

- 37 PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.
- 38 PASSOS, E. Quando o grupo é afirmação de um paradoxo. In: BARROS, R. B.; PASSOS, E. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- 39 PODESTÁ, M. V. C. **Os sentidos da alfabetização**: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2006.
- 40 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Espírito Santo. **Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória/ES**. Vitória/ES: SEME, 2007. (Documento não publicado).
- 41 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. **A educação de jovens e adultos no ensino noturno regular**. Vitória/ES: SEMA, 2005.
- 42 SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- 43 SOARES, L. J. G. **Diretrizes curriculares nacionais**: educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 44 VEYNE, P. **Como se escreve a história (1971) e Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: UNB, 1998.
- 45 VIEIRA, M. C. **Memória, história e experiência**: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA**

Concordo com a participação no projeto de pesquisa abaixo discriminado nos seguintes termos:

Projeto: A implementação da política de educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola municipal de Vitória/ES: apostas e tensionamentos.

Responsável: Marcel Bittencourt Romano

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Coelho Heckert.

Identificação do sujeito

Nome: _____

Idade: _____

R.G. n.º: _____

End.: _____

Justificativa e objetivo da pesquisa:

Descrição dos procedimentos a que o sujeito será submetido:

Benefícios esperados:

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Compromisso em duas vias.

Vitória, ____ de _____ de ____.

Representante Legal