

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002738



FE

TCC/UNICAMP T493e

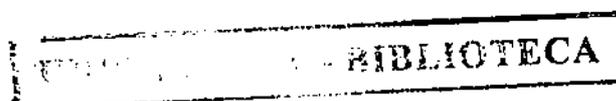
Olinda Torricelli Tineli

**A ESCOLA DA JUVENTUDE COMO OPÇÃO
DE RETORNO AOS ESTUDOS**

CAMPINAS

2005

200606163



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Olinda Torricelli Tineli

**A ESCOLA DA JUVENTUDE COMO OPÇÃO
DE RETORNO AOS ESTUDOS**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para
conclusão do Curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação da
UNICAMP, sob orientação da Prof^ª.
Dr^ª. Sônia Giubilei.**

CAMPINAS

2005

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	TEC/UNICAMP
V.....	
TOME	2438
PROC	123/2006
C.....	X
PREÇO	
DATA	24.03.06
Nº CPD	30247

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

T493e	Tineli, Olinda Torricelli. A escola da juventude como opção de retorno aos estudos / Olinda Torricelli Tineli. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005. Orientadores : Sonia Giubilei. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino médio. 3. Educação para o trabalho. I. Giubilei, Sonia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-0222-BFE

A todos os que com sua ajuda e amizade possibilitaram a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

Introdução	6
CAPÍTULO I: Começando pela história.	13
CAPÍTULO II: A Educação de Jovens e Adultos - identificações.....	25
1 - A EJA como educação continuada.....	25
2 - O educando adulto e o educando jovem.....	26
CAPÍTULO III: Paulo Freire como referência para a EJA	32
CAPÍTULO IV: Modalidades de ensino de EJA na Rede Estadual de	
Ensino.....	40
CAPÍTULO V: Escola da Juventude	44
Considerações Finais	56
Bibliografia.....	58
Anexos.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – EJA Brasil – Matrículas por dependência administrativa.....	24
Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes por gênero e idade.....	45
Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes por gênero e estado civil.....	46
Gráfico 5 – Motivo do abandono dos estudos.....	47
Gráfico 5 – Motivos para voltar a estudar.....	49
Gráfico 6 – Dificuldades nos estudos	55

Introdução

A Educação, num sentido mais amplo, é inerente à sociedade humana e organizou-se no processo histórico de construção do homem como ser social. Por sua vez, o discurso da escolarização foi naturalizado a partir da urbanização decorrente da expansão do capitalismo industrial. No atual modelo neoliberal, em que o capitalismo expressa seus interesses em mecanismos de exclusão e perda de direitos sociais, a escola se mantém como indispensável para responder aos desafios tecnológicos, priorizando constituir não o cidadão, mas o consumidor, em um mundo globalizado.

No caso brasileiro, a política educacional da década de 90 privilegiou a universalização do ensino fundamental, pressupondo que colocar todas as crianças na escola estancaria a produção de analfabetos. Para os já existentes, estariam reservadas políticas focalizadas, como o Programa de Alfabetização Solidária, de modo a garantir a prometida universalização do ensino fundamental. Mesmo não estancando a demanda por EJA, o Brasil alcançou elevado nível de acesso ao ensino fundamental - ainda que a propalada universalização não considere os objetivos propostos para esse nível de ensino - levando parte dos seus concluintes a buscar o ensino médio, num processo de progressiva universalização.

Em consonância com essas constatações, os órgãos internacionais, em particular a UNESCO, vêm recomendando direcionar investimentos no nível médio da educação. Também apontando na mesma direção, as conclusões do Encontro Internacional de Especialistas em Ensino Médio Geral no Século XXI, promovido pela UNESCO, em Beijing, no ano de 2001 coincidem com as aspirações e manifestações dos sujeitos envolvidos no mencionado nível de escolarização, conforme pesquisa efetuada em nível nacional, por Abramovay (2003, p.566-567), a saber:

- os países devem continuar empenhados nos objetivos do ensino médio de massa como mínimo em termos de políticas e oferta;

- os objetivos e funções do ensino médio devem ser redefinidos para o século XXI;
- deve ser dada alta prioridade ao ensino médio
- a democratização e a qualidade devem ser altas prioridades;
- o ensino médio de massa requer diversidade de oferta, uma vez que a educação acadêmica tradicional já não é adequada para atender às necessidades dos estudantes, em termos da realização plena do seu potencial num contexto de rápida mudança econômica, cultural e social;
- A educação para a vida deve incluir competências profissionais, obtidas em escolas e centros, segundo estratégias inovadoras e com custo/efetividade compatível;
- o papel dos educadores, seu *status*, integridade e empenho são essenciais para implementar de maneira bem-sucedida uma educação para a vida. Assim, a sua formação inicial e continuada tem uma função crítica;
- governos, órgãos públicos de múltiplos setores e a sociedade civil congregam esforços para a implantação bem-sucedida dessa nova fisionomia do ensino médio.

Entretanto, é também Abramovay (op.cit) a nos informar ser relativamente alta a proporção de alunos que abandonam e que retornam à escola, principalmente na rede pública. Em algumas capitais cerca de um terço dos alunos em escolas públicas já tiveram essa experiência. Entre as múltiplas razões do abandono dos estudos, há aquelas que ilustram os condicionantes sócio-econômicos reprodutores da exclusão social, como a necessidade de trabalhar por não ter meios de se manter na escola. Contudo, muitos alunos abandonam a escola por razões subjetivas, entre as quais se podem mencionar indisposições com professores, violências, casos de repetência e reprovação, frustrações com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Portanto, há que se considerar os muitos casos em que se mesclam dois processos sociais: o aluno que abandona a escola e a escola que abandona o

aluno. Porém, a importância atribuída à escola, aos estudos – apesar das críticas feitas à escola – provê o retorno daqueles que por desencantos ou frustrações tenham dela saído e, ao retornarem, insistem que o fazem por considerar importante tal gesto, inclusive pelas necessidades sentidas no exercício de atividades remuneradas.

Na realidade brasileira, chegar ao ensino médio é um desafio para grande parte dos jovens; concluí-lo é ainda menos provável. Segundo dados do Censo Escolar INEP-2003, 1,1 milhão de estudantes abandonaram o ensino médio regular em 2002 e 747 mil foram reprovados. Os aprovados foram 6,3 milhões e os concluintes, 1,9 milhão. No período diurno 350 mil alunos abandonaram a escola. No noturno, 785 mil, o que representa 69% do total. Essa relação mostra que o problema do abandono é muito maior entre os alunos do período da noite, pois o número de matrículas desse turno correspondia a 49% do total. As sucessivas evasões, pelos seus diversos motivos, criam nessa população de excluídos - não somente da escola - a demanda para os cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos quais se inserem em busca não apenas de recuperar o tempo perdido, mas na expectativa de melhoras sociais e econômicas.

Considere-se que a Lei nº. 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 4º, estabelece que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a 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 ao ensino médio (...)”, abrindo a perspectiva de obrigatoriedade de toda a Educação Básica e não apenas do Ensino Fundamental.

Ao texto legal acima podemos acrescentar a observação do parágrafo único do artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 05/07/2000, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que assinala:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas

etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Entretanto, de nada vale o comando legal se o sistema não for efetivamente provido das condições necessárias e suficientes para o seu bom funcionamento. Pode-se constatar que a oferta de serviços de escolarização de jovens e adultos é reduzida, situando-se em patamares muito inferiores à demanda potencial. A esse respeito, Giubilei (1993); Fonseca (1999); Machado (2001); Oliveira (2001); Andrade (2004), entre outros autores, vêm denunciando a precariedade de condições em que se estrutura o atendimento dessa população e a necessidade de uma nova postura que atenda as especificidades desses sujeitos.

É nesse contexto que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo teve a iniciativa do projeto piloto denominado Escola da Juventude, acoplado ao projeto Escola da Família, oferecendo 30.000 vagas para o Ensino Médio, aos finais de semana. O Projeto Escola da Família é uma parceria da UNESCO no Brasil com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo,

que abre no Estado 5.306 escolas aos finais de semana, oferecendo à comunidade atividades de cultura, esportes, lazer e educação para o trabalho.

A Resolução SE - 14, de 17-2-2005, que dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude prevê, no seu Artigo 2º, os seguintes objetivos:

I - oferecer uma alternativa de estudo para jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos, preferencialmente, nos fins de semana, integrada ao Programa Escola da Família, de modo a ampliar o acesso aos estudos do Ensino Médio dos jovens com escassas possibilidades de frequentar as várias modalidades de cursos ofertadas pelas escolas estaduais durante a semana;

II - desenvolver uma metodologia de trabalho apoiada no uso das mídias impressa e eletrônica disponíveis nas escolas;

III - desenvolver um currículo focado no tratamento de assuntos e questões contemporâneas, na inclusão digital, no exercício da leitura, da escrita, do raciocínio lógico, de modo a levar os jovens a ampliar a sua escolaridade; desenvolver seu repertório cultural; assim como suas potencialidades intelectuais e afetivas, e qualificar-se para o trabalho.

A Ação Educativa, organização não governamental atuando na área de educação de jovens e adultos, manifestou-se sobre o assunto observando que no Estado de São Paulo, além do ensino regular noturno, a rede estadual possui telessalas, cursos supletivos de ensinos médio e fundamental presenciais e semipresenciais com atendimento individualizado e presença flexível. Destaca a precariedade do ensino noturno, o qual nem sempre se utiliza das instalações escolares, insuficientes para os alunos do diurno e muitas vezes não disponíveis para os alunos do noturno. É o caso de bibliotecas, quadras de esporte escuras, computadores, além da presença inconstante do grupo gestor à noite. A partir desse quadro ela questiona a pertinência de inaugurar uma nova modalidade de ensino médio, além de ser necessário esclarecer o motivo de incentivar jovens a abreviar sua formação por meio de cursos alternativos sem o mesmo valor social dos regulares.

Diante do exposto, os limites desta pesquisa pretendem olhar essa forma de atendimento indagando quais razões levam esses jovens a optar por essa modalidade. Importa também verificar a questão da idade de inserção no programa, em face da isonomia de direito. Pergunta-se ainda se os sujeitos que se inserem neste programa têm características ou aspirações diferenciadas dos demais estudantes de EJA, bem como em que medida tais aspirações estão sendo atendidas pelo Projeto.

Para tanto, este estudo propõe dois momentos que se entrelaçam:

- a) Pesquisa bibliográfica com a finalidade de oferecer suporte à investigação projetada, fornecendo, a partir da literatura pertinente, o processo histórico em que se configura a realidade de EJA no Brasil, as especificidades dos educandos jovens e adultos que nela se inserem, a importância do pensamento freireano nesse campo de estudo e as formas de atendimento dessa população, especificamente no âmbito da escola pública.
- b) Pesquisa de campo através de observação de aspectos da realidade, questionários e entrevistas a serem efetivados no ambiente em que se inserem os sujeitos estudantes do projeto em uma escola estadual do município de Santa Bárbara d'Oeste.

Portanto, a metodologia proposta para o presente trabalho é qualitativa. Lüdke e André (1986) dão as características básicas de uma pesquisa qualitativa:

1. .A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...)
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...)
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...)
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...)

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (p. 11-13).

Assim, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Como procedimento metodológico, será utilizada a observação participante, ou seja, buscar a familiaridade com o ambiente, as pessoas e outras fontes de dados através da participação na vida cotidiana do grupo em estudo. A investigação inicia-se por um questionário semi-aberto a ser respondido pelos sujeitos desta pesquisa, o qual busca desvendar os seguintes tópicos:

- Dados de identificação: sexo, idade, estado civil, função exercida e carga horária semanal de trabalho;
- Dados referentes ao curso: motivos da desistência e do retorno aos estudos, expectativas e motivos da inscrição.

A partir de então, a coleta de dados ocorre em situação natural, complementando as informações obtidas pelos questionários, utilizando-se transcrições de entrevistas, notas de campo e documentos ou registros oficiais. A análise dos dados será feita à luz da bibliografia pertinente.

CAPÍTULO I

Começando pela história.

A denominação “Educação de Jovens e Adultos” é recente no país. Desde o Brasil Colônia, quando se falava de educação para a população não-infantil, fazia-se referência apenas à população adulta. Porém, com o grande número de jovens que são marginalizados da escola na idade própria da escolarização regular, a “Educação de Adultos” acabou se transformando em “Educação de Jovens e Adultos”.

A História nos diz que o Brasil foi invadido pelos portugueses em 1500. Porém, a educação brasileira somente teve início no ano de 1549, com a chegada dos jesuítas, enviados pela coroa portuguesa com a missão de transmitir aos indígenas – crianças, jovens e adultos – os padrões da civilização cristã ocidental.

O monopólio jesuítico manteve-se por mais de duzentos anos, até sua expulsão por Marques de Pombal, em 1759. Foi Pombal quem implantou o ensino público oficial através das aulas-régias de disciplinas isoladas, na tentativa de secularização do ensino da metrópole e de suas colônias. Todavia,

a influência inaciana continuará prevalecendo e marcando indelevelmente nossos futuros sistemas educacionais, com suas características de conservadorismo, autoritarismo, formalismo erudito, rigorismo, universalismo e academicismo propedêutico (ROMÃO, 1999, p.13).

A colonização prossegue em um modelo econômico de produção agrária, assentado na mão de obra escrava, associado a uma concentração do poder político nas mãos da oligarquia rural. Logo, não motivava muito menos exigia uma ampla escolarização da população brasileira, constituindo uma maioria de excluídos, os quais posteriormente serão identificados por uma

concepção negativista e alienadora: analfabetos. (YAMAZAKI, 1999)

A Constituição Imperial de 1824 reservou a todos os cidadãos a instrução primária gratuita, mas a titularidade de cidadania estava restrita aos livres e aos libertos.

A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos - assim se pensava e se praticava - além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica (BRASIL, 2000, p.13).

Os primeiros cursos noturnos de que se tem conhecimento foram criados a partir da Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879. Entretanto, no Período Imperial, a educação popular não teve grandes avanços e, ao final do império, 85% da população brasileira era analfabeta.

A primeira Constituição Republicana (1891) retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução. Ao mesmo tempo, condiciona o exercício do voto à alfabetização, como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem os cursos de primeiras letras. A nova lei também deixa o ensino básico a cargo dos estados e municípios os quais não tinham recursos nem tradição no setor.

Somente a partir da Reforma de Luís Alves, no início do século XX, também conhecida como Lei Rocha Vaz, que são criadas várias escolas noturnas. Assim, a preocupação com o analfabetismo aos poucos desperta o interesse, aparecendo com mais frequência no discurso político e nos documentos oficiais. Todavia, foram as grandes transformações associadas ao processo de industrialização e à concentração populacional nos centros urbanos que permitiram que a "Educação de Jovens e Adultos" conquistasse maior importância no Brasil.

A década de 30 pode ser considerada como um grande marco na abordagem política educacional brasileira, rompendo quase que

completamente com o pacto oligárquico, o que abriu espaço a novas diretrizes econômicas, políticas e educacionais. O desenvolvimento capitalista que se fazia pela crescente industrialização demandava um mínimo de escolaridade e de controle da mão de obra, exigindo que o governo cedesse espaço para mudanças sociais e políticas (RIBEIRO, 20001).

Sob essa inspiração começa a se estruturar um sistema nacional de ensino, como escola para as “massas”. Afinal, para as elites já existiam colégios, liceus, ginásios e algumas escolas públicas que atendiam uma minoria.

Foi em sua curta vida que a Constituição de 1934 reconheceu pela primeira vez em caráter nacional a educação como direito de todos. Determinou em seu artigo 150, parágrafo único, o “ensino primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos”.

Em 1937, a instauração da Ditadura Vargas outorga uma nova Constituição, o que representava um retrocesso. Porém, o processo irreversível de industrialização exigia formação de mão-de-obra cobrando providências das elites e das autoridades. Já na década de 40, “a educação de adultos insinuava-se mais sistematicamente nos textos oficiais e nas preocupações dos administradores, ganhando formulação específica, que lhe conferia – ainda que questionável – uma identidade própria” (ROMÃO, 1999, p. 14).

O então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, põe em andamento a reforma da educação que levou o seu nome e estrutura em Leis Orgânicas os denominados ramos de ensino, a saber: agrícola, comercial, industrial, normal primário e secundário, sendo este último como o único a dar acesso ao ensino superior. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº. 4.244 de 9/4/1942, no seu Título VII, franqueava a obtenção do certificado de *licença ginasial* aos maiores de 16 anos mesmo que não houvessem freqüentado o regime da escola convencional. O Decreto nº. 4.958 de 14.11.1942 institui o Fundo Nacional do Ensino Primário. Porém, será o Decreto Federal nº. 19.513/45 de 25/8/45 a determinar que 25% dos recursos sejam aplicados na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos.

O Decreto-lei nº. 8.529 de 2/1/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, no capítulo III do Título II prevê o curso *primário supletivo*, voltado para adolescentes e adultos (BRASIL, 2000).

Ao final da Segunda Guerra Mundial há um acentuado incremento da preocupação com a educação de adultos, que passa a ser "proposta ou mesmo imposta a todos" (CANÁRIO, 2000, p. 12). No Brasil é tempo das grandes campanhas nacionais, de iniciativa oficial, chamadas de "cruzadas", sobretudo para "erradicar o analfabetismo", entendido como uma "chaga" ou uma doença, como a malária.

Romão (op.cit), menciona que, já em 1947, o Brasil organiza uma campanha nacional, a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, a qual se inicia com o I Congresso de Educação de Adultos. A visão socialmente difundida considerava o analfabeto como marginal e imaturo, imputando-lhe a responsabilidade pelo atraso brasileiro, tirando da sociedade burguesa que se consolidava no país a responsabilidade histórica dessa exclusão social.

No ano de 1949, realiza-se em Elsenaur, na Dinamarca, a primeira de uma série de conferências internacionais patrocinadas pela UNESCO. Se até a 2ª Guerra Mundial, a Educação de Adultos era concebida como extensão da Educação formal para todos, sobretudo para os menos privilegiados que habitavam as áreas das zonas urbanas e rurais, após a mencionada conferência ela tomou outro rumo, sendo concebida como uma espécie de Educação Moral. A escola não conseguira cumprir o seu papel formador, de modo a evitar as atrocidades da guerra. Então, era fora dela que se iria buscar o resgate do respeito aos direitos humanos e a construção da paz duradoura.

Pode-se dizer que a mencionada conferência foi "catalisadora da convergência e conjugação de idéias, tendências, aspirações e esforços que geram o clima em que vai ganhar rapidamente consistência o conceito e a realidade de um novo setor educativo: a educação de adultos" (DIAS, 1978, p. 121, apud Giubilei, 1993, p. 70).

A realização do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de adultos inclui o Brasil no circuito internacional das reflexões sobre o tema. A

"Campanha Nacional de Educação Rural" (1952-1963) deriva dessas discussões.

Em 1958, foi instituída a "Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo", não só porque as campanhas anteriores vinham perdendo força, como também por ser mais adequada à proposta desenvolvimentista do governo Kubtschek. Vinculada diretamente ao gabinete do Ministro da Educação, ela tinha uma estratégia descentralizante, envolvendo estados e municípios. No entanto, destaca Romão (op.cit), a falta de realismo e o caráter imediatista e voluntarista se fizeram presentes.

O ano de 1958 pode ser considerado um divisor de águas, pois aí se realiza o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, no qual se discute a indissociabilidade da educação de adultos com o processo de conscientização do educando, conferindo-lhe uma nova identidade, voltada para a libertação dos oprimidos (ROMÃO, op.cit, p.17).

No cenário internacional, 1960 é o ano da II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, Canadá. Seu relatório final aponta para a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional de qualquer país, não apenas como uma continuação da educação formal, mas como um processo contínuo, ao longo da vida.

É também no início dos anos 60, mais especificamente em 20 de dezembro de 1961, depois de 13 anos de acirradas discussões, que foi promulgada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61).

Ela reconhece a educação como direito de todos e no Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário diz no art. 27:

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais [expressão se aproxima do que hoje denominamos classes de

aceleração] ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Também determina, no seu art. 99:

Aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.

§ único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos (BRASIL, 2000, p. 19).

Pelo texto acima citado, a mesma lei que alargava a possibilidade de estudos dos adultos, desobrigando-os das salas de aulas e possibilitando os “exames de Madureza” ao nível colegial, entregava a responsabilidade do sucesso ou insucesso nos estudos ao próprio candidato.

Paralelamente à ação governamental surgiram os movimentos de educação e de cultura popular. São exemplos desses: MEB – Movimento de Educação de Base; MCP – Movimento de Cultura Popular; CPC – Centro Popular de Cultura; CEPLAR – Campanha de Educação Popular; De pé no chão também se aprende a ler. Esses movimentos emergiram em diversos locais do país, mas foi no Nordeste que se concentraram em maior número e em expressividade. Os movimentos surgem da organização da sociedade civil, visando alterar um quadro socioeconômico no qual metade da população era composta de camponeses analfabetos e, por ser analfabeta, estava excluída da vida política nacional.

Nesses tempos de enorme efervescência política, econômica e social, o pensamento e as experiências de Paulo Freire marcam uma nova visão do processo pedagógico e sua inter-relação com a condição social do educando adulto. Paulo Freire organizou um processo de alfabetização a partir da realidade do educando, no qual a leitura do mundo antecedia a leitura da palavra. Suas idéias e seu significado para o campo da Educação de Adultos merecerão um capítulo à parte neste trabalho.

A década de 60 é também o auge da Guerra Fria, da intervenção norte-americana e a conseqüente instituição das ditaduras militares nos países latino-americanos. Assim, em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "comunizantes e subversivas".

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; nos confrontos com a polícia, estudantes – e não apenas estudantes – foram feridos e até presos ou mortos; a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 silenciou alunos e professores.

Sob este clima, a Constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos (art.168) e , pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Esta extensão parece incluir a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada, propiciando, assim, a emergência de uma outra faixa etária, a partir dos 15 anos, sob o conceito de jovem. Este conceito será uma referência para o ensino supletivo (BRASIL, 2000, p. 20).

A Lei 5.379/67 cria uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), reeditando uma campanha de âmbito nacional, conclamando a população a fazer a sua parte, como na canção de Dom e Ravel: "Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber". O Mobral surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa.

O "furor legislativo" do período ditatorial também vai produzir, no interior de reformas autoritárias, as bases legais específicas do ensino supletivo: a Lei nº. 5.692/71 em seu capítulo IV estabelece a definição do ensino supletivo como aquele voltado não só a "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria" como também proporcionar "estudos de aperfeiçoamento ou atualização para

os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”. Evidenciando o enfoque na formação profissional – característica que a Lei estabelece principalmente para o segundo grau, e não apenas em nível de suplência - há também a possibilidade de sua articulação com o ensino regular. “Havia que se fazer do jovem e do adulto não escolarizados, trabalhadores qualificados, pelo uso da leitura, da escrita e do cálculo” (PAIVA, 1997). Na perspectiva tecnicista em que se baseava, teleducação tinha destaque, podendo até mesmo suprir o papel do professor.

Todavia, deve-se considerar que a Lei 5692/71 ampliou o direito de escolarização daqueles que não tiveram oportunidade anteriormente na idade própria, reconhecendo a educação de adultos como um direito de cidadania. A estrutura de Ensino Supletivo, após a LDB de 1971, seguiu a orientação expressa na legislação de procurar suprir a escolarização regular. O que até então era a "madureza" passou ao controle do Estado, foi redefinido e se transformou em Exames Supletivos (HADDAD, 1997).

Deste modo, convivem ao mesmo tempo duas iniciativas governamentais para a educação de adultos: de um lado o MOBRAL para alfabetizar e de outro o supletivo, através de cursos e exames, para os excluídos do 1º e 2º graus.

Acrescente-se que, como nas Campanhas do período 1947/1963, iniciativas simultâneas às do Governo federal também surgem no interior da sociedade civil. Práticas de alfabetização foram desenvolvidas no interior de igrejas, de associações comunitárias e de sindicatos.

O MOBRAL foi extinto em 1985, com o fim do Regime Militar. Seus últimos anos foram marcados por denúncias que culminaram na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar os destinos e a aplicação dos recursos financeiros e falsos índices de analfabetismo. Em seu lugar, ocorreu a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. A assim chamada Fundação Educar também foi extinta em 1990. Na atual estrutura do Ministério da Educação há a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em julho de 2004,

que por sua vez tem o Departamento de Educação de Jovens e Adultos com a responsabilidade de “ traçar diretrizes políticas e pedagógicas que busquem garantir aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídas, o direito de educação ao longo da vida”.

A Constituição de 1988, buscando superar a concepção de educação de pessoas jovens e adultos referida ao ensino fundamental regular, procura estabelecer uma concepção de educação voltada para que o adulto trabalhador pudesse freqüentar a escola. O direito social à educação garantido no artigo 6º é assim esclarecido no artigo 208, pela redação dada na Emenda Constitucional nº14, de 1996:

Art.208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (...)

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (...)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Nas Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988 o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregariam de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos. A Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação da execução desta tarefa, e também da preparação do Ano Internacional da Alfabetização.

No Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO , são realizados em todo país diversos debates, encontros, congressos e seminários por entidades governamentais e não governamentais

no sentido de discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Neste mesmo ano o Governo Collor extingue a Fundação Educar e lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos cinco anos seguintes. Nesse período, os interesses políticos levaram o governo à criação de diversos programas que não beneficiavam diretamente a população analfabeta. Enfim, o que caracterizou esse programa foi a sua grande divulgação junto aos meios de comunicação e a seu caráter demagógico. (MACHADO, 2001).

Também em 1990 realiza-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, consagrando a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

Outro evento importante para a educação de jovens e adultos foi a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, e precedida por uma Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe (realizada no Brasil), em janeiro de 1997. Os objetivos da 5ª CONFINTEA levaram em consideração as conferências anteriores e o cenário daquele momento que se configurava por esses movimentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia; a Declaração e o Decênio Mundial do Desenvolvimento Cultural promovido pela Unesco (1988-1997); o Decênio Mundial promovido pelo PNUD (1991-2000); a Conferência Mundial de População do Cairo (1994); a Cúpula de Desenvolvimento Social de Copenhague (1995); a Conferência Mundial da Mulher de Pequim (1995); a Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21; a Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. (BRASIL, 2002).

No cenário brasileiro, ocorre a promulgação da Lei Nº. 9394/96, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual dispõe em seus diversos artigos os princípios que contemplam todas as modalidades de ensino: a educação básica, educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos. Prevê que a educação de jovens e adultos se

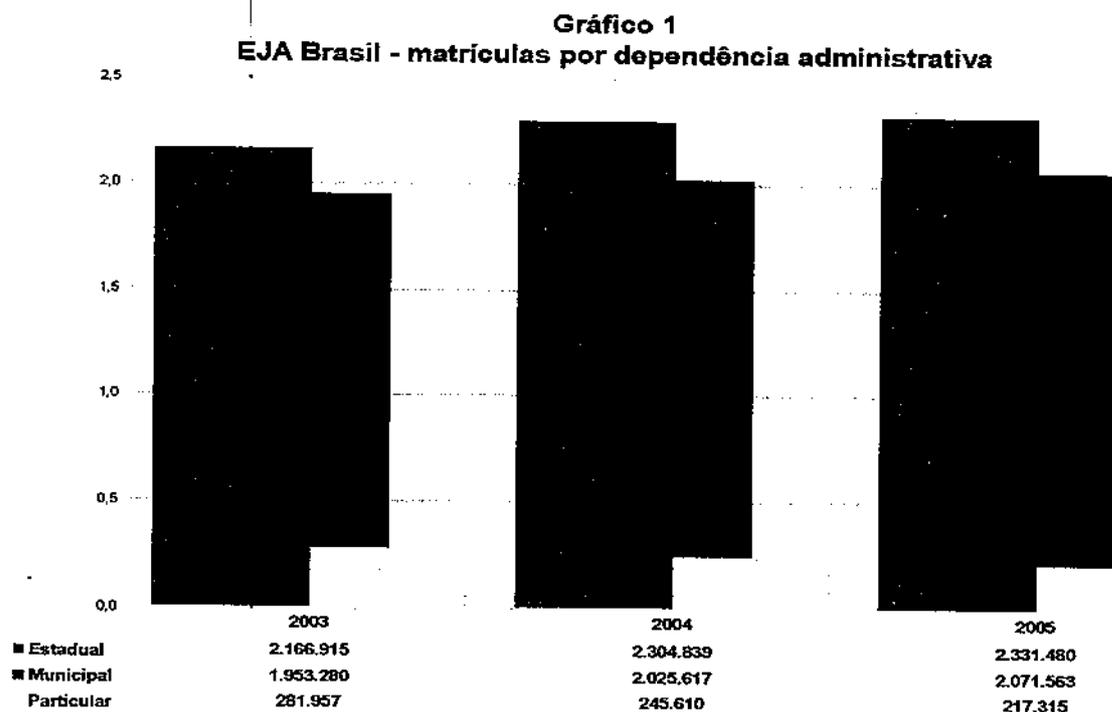
destina àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio na faixa etária de 7 a 17 anos e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (BRASIL, 2002).

Conforme Machado (2001), a promulgação da “Lei Darcy Ribeiro” (Lei Nº. 9394/96) e a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de setembro 1996 não consideraram a mobilização realizada para elaboração da LDB e os encontros estaduais, regionais e nacional, realizados no ano de 1996, num processo de levantamento da realidade do atendimento em Educação de Jovens e Adultos e às propostas de avanço para o mesmo. No que se refere à LDB, a Educação de Jovens e Adultos ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino. O substitutivo de Darcy Ribeiro, senador cujo nome quase pejorativamente adjetiva a LDB, representou um duro golpe em todo o processo democrático de discussão do projeto que fora aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993.

Di Piero (2001) acrescenta que, ao longo dos anos 1990, o Estado brasileiro passou por um processo de ajuste macroeconômico e reformas que implicaram a redefinição das fronteiras entre o público e o privado. Nesse processo, os problemas do analfabetismo e da baixa escolaridade tendem ao âmbito das carências e necessidades privadas, levando à "filantropização" das políticas sociais e ao deslocamento da responsabilidade pública pela oferta de ensino para jovens e adultos do Estado para as instituições da sociedade civil.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tende historicamente a ter as políticas educacionais e o desenho dos projetos definidos no âmbito federal para serem aplicados principalmente pelos estados e mais recentemente pelos municípios e organizações civis. Na atualidade, os estados são os principais responsáveis pela oferta e financiamento da educação escolar básica de jovens e adultos, sendo que o ensino fundamental tende à

municipalização, conforme podemos observar no Gráfico 1.



Fonte: Censo INEP 2005

Recentemente, mais especificamente em março de 2005, dentro desse movimento de priorizar o atendimento em nível médio, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, lançou uma nova modalidade de suplência de ensino médio. A Escola da Juventude – apelidada pela imprensa de “supersupletivo” – insere-se no Programa Escola da Família, que abre os espaços escolares à comunidade nos finais de semana. Tem como base o uso de materiais impressos e mídias digitais para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem e uma forte ênfase na inclusão digital e é voltada preferencialmente para jovens de 18 a 29 anos que não estão inseridos em outras modalidades de ensino, principalmente por não disporem de tempo para freqüentar aulas durante os dias de semana.

CAPÍTULO II

A Educação de Jovens e Adultos: identificações

1. A EJA como educação continuada

Giubilei (1993) aponta na bibliografia de sua consulta os termos educação continuada e educação permanente com certa identidade entre si. Acrescenta ser importante fazer uma distinção entre eles, pois apesar de ambos se caracterizarem em processos temporais, são princípios metodológicos diversos. Pode-se dizer que educação continuada é a educação escolarizada da qual o adulto se vale para concluir - no caso brasileiro - a educação básica e/ou superior. Já a expressão educação permanente surge com força no cenário educativo no pós-guerra, como forma de enfrentar os desafios das rápidas transformações mundiais ocorridas em todos os setores. Ela se configura como uma nova concepção do fato educativo, visto como contínuo, ao longo da vida dos indivíduos, extrapolando o aspecto formal. Compreende-se, então, educação continuada como o eixo vertical do Sistema Educacional, abarcando a ordem cronológica do sistema de ensino, da Educação Infantil aos cursos de Pós-graduação. Já a educação permanente seria o seu eixo horizontal, portanto para além da escola, no qual se preenchem as necessidades de enriquecimento cultural e profissional dos indivíduos, em qualquer etapa das suas vidas.

Lembra-nos Capdevilla (2002), que a infância e a juventude têm sido consideradas como as etapas próprias nas quais o ser humano deve realizar processos educativos. Pelo mesmo raciocínio, a escola assumiu o monopólio da transmissão do saber e da formação das novas gerações, com um modelo de educação que tem data para acabar e não como um processo permanente e dinâmico.

Diante dessa constatação, a Educação de Jovens e Adultos adquire caráter compensatório, podendo ser considerada como reparadora de injustiças sociais e com forte enfoque na educação escolar. Para que se possa construir uma sociedade democrática, em que todos os indivíduos possam usufruir de direitos em igualdade de condições, a educação deve possibilitar ao cidadão renovar-se, atualizar-se, enriquecer-se de novos conhecimentos para poder acompanhar as transformações por que passa o mundo, de modo a viver dignamente. Deste modo,

a educação de adultos hoje oferecida no Brasil, *embora pobremente*, tem por funções não só a de complementar uma formação incompleta, insuficiente, recuperando o adulto marginalizado, como a de ensinar a ler e escrever aos deserdados sociais. (GIUBILEI, op.cit, p. 4, grifo nosso).

Gadotti (2000), vem ao encontro dessas afirmações, propondo que a Educação de Jovens e Adultos deve integrar os processos educativos em suas múltiplas dimensões: conhecimento, práticas sociais, trabalho, cidadania, confronto de problemas coletivos, ou seja, ultrapassa as dimensões escolares, acontecendo nos movimentos sociais, levando o indivíduo a um posicionamento crítico sobre a sociedade. Não deve, portanto, ser vista apenas como uma ação em busca do tempo perdido.

2. O educando adulto e o educando jovem

A educação de jovens e adultos, hoje, inclui de fato “jovens” e “adultos”. Sucessivas reprovações ou evasões incluem esses jovens no rol considerado dos “fora da relação idade-série”, incorporando-os à educação de adultos. Fenômeno novo, acentuado na década de 90, a presença significativa de adolescentes nos programas de escolarização antes dirigidos aos adultos cria novos desafios pedagógicos.

Oliveira (1999), assinala que, embora o nome “Educação de jovens e

adultos” determine uma faixa etária, não é de qualquer jovem ou adulto que se fala, mas de um grupo relativamente homogêneo, no interior da diversidade da sociedade contemporânea: são membros das classes populares, cuja condição de vida muitas vezes é precária, em que a necessidade de trabalho se coloca desde muito cedo, e conseqüentemente, estão envolvidos em serviços que exigem pouca escolaridade. Já do ponto de vista cultural, os alunos jovens e adultos se caracterizam como um grupo bastante heterogêneo, atuando em diferentes ramos e tipos de trabalho e em diferentes instâncias culturais da comunidade em que vivem: grupos de *rap*, *funk*, *hip-hop*, pagode, futebol, comunidades cristãs, comunidades de bairro.

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que freqüenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de

trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. (OLIVEIRA, op.cit., p. 59)

Até o final dos anos 70, a Psicologia Evolutiva tradicional entendia que os processos de desenvolvimento terminavam com o fim da adolescência. Assim, as crianças e os adolescentes cresciam e se desenvolviam, enquanto que os adultos se estabilizavam e os velhos se deterioravam. Não se tratava de negar as transformações que ocorriam na pessoa adulta, mas sim, de entendê-las como mudanças que não autorizavam falar de uma nova fase do desenvolvimento. Todavia, hoje se compreende que a adultez é rica em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente. Seu desenvolvimento cognitivo relaciona aprendizagem, interação com o meio sociocultural e os processos de mediação. Em geral, mostra maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Analisando o processo de desenvolvimento da pessoa adulta, Palácios (1995), enfatiza que a idade talvez não seja o melhor prognóstico de funcionamento e de capacidade intelectual em adultos e anciãos. No plano biológico, o autor destaca que as deteriorações como perda da elasticidade muscular, reduções perceptivas que afetam principalmente a visão e a diminuição dos tempos de reação não comprometem o funcionamento psicológico, nem a adaptação cotidiana das pessoas a suas condições de vida e de trabalho. Nos processos cognitivos básicos, como atenção, memória e resolução de problemas ele conclui que os adultos mantêm um bom nível de competência cognitiva, até uma idade avançada, muito além dos 75 anos, e o que determina o desempenho

não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores, podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa: sua motivação, seu bem-estar psicológico... (p.312)

Em termos de desenvolvimento social apresenta como aspecto

importante da fase adulta a conquista de um sentimento de intimidade que está relacionado com o estabelecimento de relações amorosas, de uma vinculação íntima privilegiada com outra pessoa, marcada por:

traços como entregar-se, compartilhar, comprometer-se, fazer sacrifícios pessoais pelo bem da relação e da outra pessoa, desfrutar dessa relação etc.,[...]. Simultaneamente, vão-se inserindo no mundo profissional, com implicações cada vez maior em um trabalho no qual vão adquirindo conhecimento, experiência[...] desenvolve suas destrezas, mergulha em suas responsabilidades como genitor, na melhora de *status* profissional etc.". (...) A entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância, a partir do final da adolescência"(PALACIOS,1995, p.313-315).

Conforme Oliveira (op.cit), os poucos estudos de psicologia cognitiva, com relação aos adultos, abordam-no de uma forma abstrata, universal, em um estereótipo que se aproxima do homem ocidental, branco, pertencente à classe média e com níveis de instrução mais elevada. Por isso, encarar o adulto em sua realidade de pessoa pouco escolarizada, proveniente das áreas rurais onde não teve oportunidade de freqüentar uma escola, ou teve de abandonar os estudos para poder trabalhar, migrando para os grandes centros, acaba sendo uma contraposição a esse estereótipo, ou seja, qualificando-o pela negação, pelo que ele não é ou não possui.

Considerando-se que a infância, a juventude, a adultez e a velhice assumem características, significados e durações distintas conforme o momento histórico, o contexto social e a própria trajetória familiar e individual de cada indivíduo, os jovens também possuem especificidades que vão além da idade cronológica e mudanças biológicas pelas quais passam. Eles têm interesses, motivações, experiências e expectativas importantes a serem consideradas no desenvolvimento de um trabalho pedagógico.

Em nossa sociedade, a entrada na juventude se faz pela adolescência, com as mudanças físicas que ela acarreta. Menos definida é a passagem da

juventude para a maturidade. Pode-se mencionar algumas condições tais como deixar a escola, ingressar na força de trabalho, abandonar a família de origem, casar-se e estabelecer uma nova unidade doméstica. Porém, especialmente no Brasil, um país em que não se tem garantido o acesso e a permanência na escola e no qual muitas vezes é o trabalho que permite que o jovem tenha acesso ao consumo e ao lazer característicos da vivência juvenil, essas condições são relativas. O que fica claro é que a juventude é um fenômeno social, uma fase marcada por uma intensa sociabilidade. Os jovens possuem uma diversidade de conhecimentos sobre seu meio e utilizam diferentes formas de expressão e de manifestações culturais, as quais falam de suas dificuldades, de seus valores, suas perspectivas de futuro. Reconhecer como legítimas as experiências que os jovens vivenciam nos mais diversos espaços – no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua, nos grupos e também na escola - torna-se condição para estabelecer um diálogo com os alunos o que, por sua vez, é condição para que o conhecimento escolar tenha sentido para eles.

Do mesmo modo que os adultos, quando falamos do jovem da EJA, é de um jovem que tem a marca da pobreza e que por isso e por motivos outros tiveram de abandonar a escola. Andrade (2004), discutindo o direito que esses jovens, profundamente marcados pelas desigualdades sociais, têm à educação, assinala que a pirâmide etária da população analfabeta não é limitada à população idosa: o nível é alto também entre crianças, jovens e adultos, garantindo a reposição dos níveis de analfabetos na população. Dado importante é que 50% da população de jovens analfabetos é negra, apontando para uma dupla discriminação. É relevante a distorção série-idade constatada em 2001 pelo IBGE: 50% dos jovens que, pela idade, já deveriam ter concluído o ensino fundamental, nele permaneciam, enquanto que 60% dos jovens entre 18 e 29 anos ainda freqüentavam o ensino médio. Acrescente-se que socialmente a história de fracasso do jovem acaba sendo atribuída a ele mesmo e se cristalizando na imagem de tais jovens como apáticos, indiferentes e freqüentemente associados à violência, à criminalidade, entre outros problemas sociais.

No seu retorno à escola, apesar de saberem dos limites e das dificuldades que lhes são colocadas para construir uma trajetória bem sucedida, esses jovens atuam num esforço profundamente individual e solitário, sem que haja um efetivo investimento familiar ou do grupo, ou, menos ainda, do sistema educacional. Andrade (op.cit) exemplifica com uma pesquisa com operários de São Gonçalo-RJ, para os quais é importante a permanência dos filhos na escola até os quinze anos, mais ou menos, independentemente do nível alcançado. A partir de então, eles consideram concluída sua obrigação. O mesmo estudo cita que o grupo valoriza mais o saber fazer o que os leva a desejar uma escola profissionalizante.

Pelo exposto, esse retorno precisa ser valorizado, é preciso que esses jovens sejam olhados com respeito, de modo que eles possam se reconhecer como sujeitos de valor e que esses cidadãos tenham assegurado o direito constitucional de acesso à escolaridade básica. Ter direito à educação é existir socialmente e para fazer esse jovem existir socialmente é preciso que as práticas do cotidiano escolar propiciem as condições de regresso, tais como vagas disponíveis, oferta de material, professores qualificados, atividades extraclasse. É preciso que sua aposta na mudança não seja traída pela falta de condições. É preciso que ele não desacredite na dinâmica da sociedade baseada no estudo e/ou na qualificação profissional ou na ascensão progressiva.

Portanto, o atendimento educacional e as condições de oferta de Educação de Jovens e Adultos devem ser pensados como um todo, de modo a garantir o ingresso e permanência na escola para essa população que enfrenta níveis alarmantes de desigualdade.

CAPÍTULO III

Paulo Freire como referência para EJA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, e faleceu em 2 de maio de 1997, em São Paulo. Seu pensamento fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando influenciou educadores em todas as partes do mundo.

Gadotti (2005) menciona que a rigor não se poderia falar em "Método Paulo Freire", pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino. A obra de Paulo Freire não é um livro de receitas. Ela se constitui de relatos de práticas profundamente refletidas. O próprio Freire costumava dizer que sua compreensão dialética da prática educativa é mais um método de conhecer que um método de ensinar.

Embora Freire, em "Educação como prática da liberdade", descreva a proposta de execução prática de seu método como um conjunto de cinco fases, Feitosa(1999) e Gadotti(2005) descrevem o que se convencionou chamar Método Paulo Freire como um esquema de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados, a saber:

a) a *investigação temática* pela qual aluno e professor fazem levantamento e escolha das palavras e temas centrais da linguagem utilizada pelo aluno e pela sociedade onde vivem. A condição principal de escolha é que esta deve servir para gerar, a partir dela, outras palavras - por isso se chama geradora - com o fim, de se chegar a aprendizagem da leitura e da escrita. Aprendizagem que não pode separar-se da leitura (reflexão) e da escrita do que sucede na sociedade em que os estudantes e o professor trabalham diariamente. Em outras palavras, a palavra geradora deve permitir tanto uma leitura e uma

escrita lingüística, como uma leitura política.

b) a *tematização* pela qual eles codificam e decodificam esses temas. O termo "codificar" refere-se ao processo pelo qual uma situação existencial se reduz à uma linguagem visual - desenhos, slides, etc. - que contem toda a problemática. A "decodificação" é o processo de análise do código para capturar os elementos existenciais que aí estão escondidos. A decodificação é um dos momentos mais importantes dentro da alfabetização. Decodificação é a discussão (diálogo) que se deve realizar entre educador e educando. Discussão que irá permitir conhecer o que acontece na realidade para tratar de atuar sobre ela e transformá-la.

c) a *problematização* É a ação de refletir continuamente sobre o que se disse, buscando o porquê das coisas, o para que delas. A problematização nasce da consciência que os homens adquirem que sabem pouco a seu próprio respeito. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas.

"Esse movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá análise da situação codificada, se bem feita a decodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada"(FREIRE, 1987, p.55).

Deste modo, "a proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos" (FEITOSA, 1999, p.24). Para tanto, é preciso conhecer o aluno e o contexto social no qual ele se insere pois é dele que se extrai o conteúdo a ser trabalhado, numa síntese dialética entre o saber erudito e o popular. A relação professor-aluno se estabelece ausente de autoridade, de modo a possibilitar o trabalho de criticidade e conscientização.

As relações entre o trabalho de Paulo Freire e a ascensão popular são bastante evidentes. Sua experiência em Angicos, pelo sucesso obtido através

dos círculos de cultura - 300 alunos alfabetizados em 40 dias – transformou-se em campanha nacional apoiada pelo governo João Goulart. Nos círculos de cultura os alfabetizandos aprendiam a ler as letras e o mundo e a escrever a palavra e também a sua própria história. O golpe militar de 1964 impediu a continuidade do projeto, pois a conscientização de imensas massas populares incomodava as elites conservadoras brasileiras. Paulo Freire foi exilado sob a acusação de subversão. No exílio, desenvolveu projetos em vários países da América Latina, Europa e África e lecionou na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. A maior parte do tempo trabalhou para o Conselho Mundial de Igrejas, com sede em Genebra, na Suíça.

O pensamento de Paulo Freire - a sua teoria do conhecimento - deve ser entendido no contexto em que surgiu - o Nordeste brasileiro -, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na "cultura do silêncio", como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso "dar-lhes a palavra" para que "transitassem" para a participação na construção de um Brasil, que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo (GADOTTI, 2005).

Um dos fundamentos do pensamento freireano é compreender que a educação é sempre um ato político, que não existe educação neutra. Todo sistema de educação deriva de uma concepção de mundo, de uma hierarquia de valores e atitudes que pode ou não contribuir para favorecer apenas aos que detêm o poder. Para Freire, o ato de aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, a entender o seu contexto; é saber os porquês de tantas indagações sem respostas como a fome e a miséria.

Nas idéias de Freire há duas concepções opostas de educação: a concepção "bancária" e a concepção "problematizadora". Na concepção bancária de educação o conhecimento é uma doação concedida aos que nada sabem por aqueles que julgam serem os donos do saber. A concepção escolar assim baseada é centrada no professor, sendo o aluno designado pela negação. A educação torna-se um ato de depositar o conhecimento no outro, do mesmo modo que se deposita dinheiro em banco. Já a concepção crítica

considera os homens incompletos e em permanente evolução, o que faz da educação uma atividade contínua. A educação problematizadora funda-se na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos.

A teoria e prática bancária enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem o homem como ser histórico; a teoria e prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem (FREIRE, 1980, p.81).

O conceito central assumido por Freire é a conscientização. A palavra "conscientização" foi construída por volta de 1964 por um grupo de educadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, entre eles o filósofo Álvaro Ribeiro. Pela profundidade de seu significado, Freire assumiu o vocábulo. Para ele a conscientização faz parte de uma educação como prática da liberdade, pois sendo ela uma aproximação crítica da realidade, o seu exercício permite ao sujeito sair da aparência das coisas e conhecer o essencial fenomênico. A realização humana como unidade entre a ação do homem e sua reflexão sobre o mundo constitui a práxis humana, pois somente os homens são capazes de agir sobre a realidade objetivada, transformando-a e transformando-se (FREIRE, 1980).

Tomar consciência do fenômeno constitui a primeira fase da conscientização. Para que haja a conscientização é preciso o desenvolvimento crítico da tomada de consciência: a ultrapassagem da apreensão espontânea do real para uma apreensão crítica "na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o sujeito assume uma posição epistemológica" (FREIRE, op.cit, p.26). A conscientização exige que o sujeito crie sua existência com o material que o mundo lhe oferece, baseando-se numa relação consciência-mundo. Conscientização é um compromisso histórico porque implica que o sujeito assuma o seu fazer e refazer o mundo. Conscientização é um posicionamento utópico frente ao mundo porque utopia não é o irrealizável, mas sim a dialetização da denúncia do desumanizante e do anúncio do humanizante.

O homem não pode participar ativamente na história da

sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la. (...) É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, op.cit, p. 40).

Essa ampliação da visão de mundo só acontece numa relação mediatizada pelo diálogo. Essa premissa está presente em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura. Educador, educando e objeto do conhecimento são compreendidos como três categorias indissociáveis e que dialogam antes mesmo da situação pedagógica propriamente dita. O diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas implicadas, unindo sujeitos responsáveis. Logo, não pode existir numa situação de dominação. Nesse processo se valoriza o saber de todos. O saber dos alunos não é negado. Todavia, o educador também não fica limitado ao saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar. Deste modo, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 39).

O diálogo entre natureza e cultura, está presente no Método Paulo Freire a partir da idéia de homens e mulheres enquanto produtores de cultura. Para a introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica Freire selecionou dez situações existenciais "codificadas" para levar os grupos à sua respectiva "decodificação". Francisco Brenand um expressivo pintor brasileiro retratou essas situações. A utilização dessas situações existenciais, já naquela época, proporcionava uma perfeita integração entre educação e arte, proposta que atualmente é referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas gravuras representando cenas da vida dos alfabetizados

apresentavam, por serem uns recortes da realidade, os cenários naturais para que os debates, partindo deste contexto existencial, não fosse apenas um blá, blá, blá (expressão usada diversas vezes por Freire) sobre o vazio, mas que fosse uma rica exposição de idéias sobre o seu mundo e sobre a sua ação nesse mundo capaz de transformá-lo com seu trabalho. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade (FEITOSA, 1999, p.26).

Mencionando autores que influenciaram o pensamento de Freire, Gadotti (2005) faz referências à admiração de Freire pela pedagogia de Anísio Teixeira (1900-1971). Foi Teixeira quem introduziu o pensamento de John Dewey no Brasil. Como John Dewey e Anísio Teixeira, Paulo Freire insiste no conhecimento da vida da comunidade local e que a pesquisa do meio é fundamental ensinar matemática, biologia ou ciências naturais. Diferindo no conceito de cultura, que para Freire tinha conotação antropológica, a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey a idéia de "aprender fazendo", o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos.

Paulo Freire foi influenciado de diferentes maneiras: seu pensamento humanista foi inspirado no personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950) e pelo existencialismo (Martin Buber), pela fenomenologia (Georg Hegel) e pelo Marxismo (Antonio Gramsci e Jürgen Habermas). Em todos os casos, não se pode dizer que Paulo Freire tenha sido eclético. Ele integra os elementos fundamentais destas doutrinas filosóficas sem repeti-las de uma forma mecânica ou preconceituosa (GADOTTI, 2005).

Freire aproxima-se muito das teorias sócio-históricas de desenvolvimento, pois considera o educando como sujeito do aprendizado e procura utilizar-se de textos significativos, sendo a palavra geradora uma forma de contextualização. O seu comportamento didático, utilizando o método da silabação, é que diverge, mas não o separa da abordagem construtivista. Na

verdade, ele apenas utilizou o que estava disponível em seu tempo e avançando, já que focaliza a dimensão social e política da alfabetização. Pode-se afirmar que Vygotsky e Freire enfatizam como aspectos fundamentais para desenvolvimento de competências cognitivas a interação do sujeito com meio e o papel do homem como produtor da cultura.

Em Piaget temos o papel da ação como fundamental para o desenvolvimento da criança porque é a característica essencial do pensamento lógico para ser operativo. Piaget sustenta que aprendemos somente quando queremos e somente quanto o que aprendemos é significativo para nós mesmos. Paulo Freire estava de acordo com essa tese de Piaget e insistia: necessitamos desenvolver a "curiosidade" do aprendiz para poder desenvolver o ato de aprendizagem. "Paulo Freire sempre afirmou onde seu método deveria ser recriado e nos últimos anos de sua vida afirmava que o resultado das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky ampliavam substancialmente a concepção de "como se aprende", mostrando que a aprendizagem se dá de forma global e não fragmentada" (FEITOSA, 1999, p.32).

Pode-se dizer que Paulo Freire nos ensina a colocar em prática uma lição que já sabemos, ou pelo menos deveríamos saber. Afinal, as teorias pedagógicas atuais propõem conteúdos interdisciplinares e não fragmentários, propõem a união entre teoria e prática, e também propõem que a gestão do processo educativo seja democrática, de modo a envolver todos os sujeitos pertinentes. O Andarilho da Utopia conseguiu nos mostrar que sonhou sonhos possíveis, dentro do seu conceito de utopia como o irrealizado. Sua teoria da educação por um lado desmistifica o pedagogismo nos anos sessenta de que a escola seria a redentora das classes populares e por outro supera o pessimismo dos anos setenta, quando se propunha a escola apenas como reprodutora das injustiças sociais.

"Paulo Freire foi, sobretudo, um criador de espíritos. (...) Por isso nada menos freireano que repetir Freire. Devemos "reinventá-lo", como ele mesmo dizia. Para esta tarefa, não designou esta ou aquela pessoa ou instituição. Esta tarefa ele

deixou a todos nós, tão claramente expressa já no Pedagogia do oprimido, quando o dedicou 'aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam' "(GADOTTI, 2005).

Modalidades de ensino de EJA na Rede Estadual Paulista

No Estado de São Paulo, a Rede Estadual de Ensino oferece cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos em nível de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio. A instalação e autorização de cursos presenciais de educação de jovens e adultos correspondentes aos quatro primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental (Ciclo I), é da competência dos municípios, conforme o disposto no Artigo 240 da Constituição do Estado de SP 05/10/1989 e sua organização, duração, estrutura e certificação são definidas pelas próprias instituições ou organizações que os ministrarem. Entretanto, por meio de parcerias estabelecidas com organizações não-governamentais, com o Programa Escola da Família, com o SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo, ou ainda com empresas e clubes de serviços, a Secretaria de Estado da Educação instituiu o PAI – Programa de Alfabetização e Inclusão, com o objetivo atender a jovens e adultos, a partir de 15 anos de idade, na etapa inicial da alfabetização e em alguns casos oferecendo também escolaridade equivalente ao Ciclo I do Ensino Fundamental.

A organização do currículo dos cursos de Educação de Jovens e Adultos está disciplinada na Resolução CNE/CEB n.º1/2000, de 05/07/00 e Resolução SE n.º 01/01, de 12/01/2001. Nos cursos supletivos são ensinadas todas as disciplinas da Base Nacional Comum, sendo que a Educação Física é opcional.

O candidato deve ter a idade mínima estabelecida em legislação vigente (14 anos para o Ensino fundamental e 17 anos para o Médio). Os ingressantes do Ensino Médio deverão apresentar certificado de conclusão do Ensino Fundamental, ou na falta deste, deverão ser submetidos a uma prova de competências para a efetivação da respectiva matrícula.

Embora esteja prevista na legislação a educação à distância em nível de suplência, eles não são oferecidos pela Secretaria da Educação de São Paulo. Em cursos totalmente à distância a frequência não é exigida. Os alunos matriculados nesses cursos somente poderão receber seu certificado após comprovarem aprovação em exame presencial realizado em instituição credenciada especificamente para esse fim. Para fazer as provas de eliminação de matérias, também chamadas de exames supletivos é necessário fazer inscrições nos dias e locais determinados pela Secretaria de Estado da Educação e publicados no Diário Oficial do Estado. Outra possibilidade para realizar provas de eliminação de matérias seria através de inscrição em escolas que oferecem cursos com presença flexível ou a distância.

Para o Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio a Secretaria da Educação de São Paulo oferece as seguintes alternativas:

- cursos supletivos presenciais;
- cursos de frequência flexível e atendimento individualizado, conforme proposta pedagógica dos Centros Estaduais de Educação Supletiva ;
- cursos de frequência flexível e atendimento individualizado, desenvolvidos por meio do Telecurso 2000;
- Projeto Escola da Juventude - somente para o Ensino Médio - com atividades presenciais e a distância, para jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos, preferencialmente.

Os cursos supletivos presenciais são os que mais se aproximam do ensino regular, sendo que sua Proposta Pedagógica busca uma aproximação entre a educação de jovens e adultos e o ensino regular. Essa modalidade de ensino, conforme indica o próprio nome, exige frequência do aluno em sala de aula, idade mínima e tempo pré-estabelecido para conclusão. O curso supletivo equivalente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental tem a duração de quatro semestres letivos e o que corresponde ao Ensino Médio dura três semestres letivos.

Uma outra oportunidade de escolarização para jovens e adultos são os cursos supletivos com atendimento individualizado e presença flexível oferecidos nos Centros Estaduais de Educação Supletiva - CEES. Os cursos de presença flexível são cursos modulares estruturados de forma flexível, com presença não obrigatória, atendimento pedagógico individualizado e material didático específico. O aluno deve estar presente em algumas atividades pré-estabelecidas, sendo que o ensino realiza-se através de módulos, correspondendo cada módulo a um fascículo, onde se inserem os textos a serem estudados com questionários e auto-avaliação. Em função da característica metodológica da proposta pedagógica do CEES tais cursos de Suplência não possuem duração previamente fixada.

O Telecurso 2000 é um projeto de Educação de Jovens e Adultos mantido por um convênio entre a Secretaria da Educação, a Fundação Roberto Marinho e o Sistema FIESP. Este projeto apresenta os conteúdos das disciplinas da Base Nacional Comum organizados sob a forma de programas de vídeo e material pedagógico impresso. A telessala é uma modalidade criada para atender ao Telecurso 2000 nos cursos correspondentes ao Ciclo II do ensino fundamental e ensino médio, podendo ser instalada em escolas estaduais, nos Centros Estaduais de Educação Supletiva - CEES ou em outro local cedido pela comunidade. Em qualquer das situações mencionadas a telessala sempre estará vinculada a uma escola estadual. Poderão ser oferecidas várias disciplinas concomitantemente, em horários diversos e o aluno pode fazer parte de mais de uma turma, desde que essas turmas funcionem em horários diferentes. O atendimento das telessalas se caracteriza pela apresentação da teleaula e pela presença do Orientador de Aprendizagem que acompanha a apresentação dos vídeos e instrui os alunos e pelo material didático impresso.

O Projeto Piloto da Escola da Juventude está funcionando aos finais de semana, no âmbito do Programa Escola da Família, e se propõe a atender preferencialmente jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos, que se encontram fora da escola e desejam retomar os estudos do Ensino Médio. Procurando "estabelecer um marco divisório entre as experiências já existentes na rede

estadual e uma nova experiência de trabalho com jovens que pretendem voltar aos estudos no Ensino Médio” conforme menciona a Resolução SEE nº. 14, de 17/02/2005 , a proposta é de uma nova modalidade de suplência com atendimento individualizado e presença flexível, com duração de 18 meses a partir de março de 2005 e as aulas acontecem aos sábados e domingos das 9:00 às 17:00 horas. O projeto não prevê férias, apenas recessos no Natal, Ano Novo e Carnaval.

O aluno toma contato tanto com as mídias convencionais, materiais impressos e TV, como com as novas mídias (CD ROM, Internet, DVD), assim como recebe seus próprios livros, sem custos, para estudos domiciliares.

O Escola da Juventude ainda oferece, por meio do Projeto Ação Jovem da Secretaria Estadual de Assistência Social, uma bolsa mensal de R\$ 60 aos alunos de até 24 anos que preencherem os seguintes requisitos a serem analisados pela Prefeitura em cuja jurisdição se situa a escola: estar matriculado no Projeto Escola da Juventude; ter a idade entre a mínima de 16 anos e meio e a máxima de 24 anos; ter o domicílio localizado nos bolsões de pobreza.

Cada sala de aula, inclusive o ambiente virtual, conta com um Orientador de Estudos (OE) - bolsista estudante de licenciatura plena, cursando o último ano em história, geografia, matemática, química, física, biologia, português, literatura ou inglês - que, por sua vez, conta com todo um suporte a distância, oferecido por Coordenadores Pedagógicos, Professores Web Especialistas e ambientes digitais de gestão acadêmica.

A avaliação da aprendizagem será efetuada por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula e na sala de informática pelo Orientador de Estudo. Haverá também uma Avaliação Final da Aprendizagem, com vistas à certificação, na qual os alunos serão avaliados para eliminar as disciplinas em conformidade com o disposto nos artigos 8º e 9º da Resolução SEE 181, de 19-12-2002 .

CAPÍTULO V

A Escola da Juventude

Para compreensão dos sujeitos envolvidos neste trabalho utilizamos os estudos de Andrade(2004), que os circunscreve sob a marca da exclusão e os estudos de Oliveira(1999), apresentando-os também como sujeitos cognitivos inscritos em um campo sócio-cultural. Retoma-se ainda a concepção de Freire(1980) de educação como um ato eminentemente político, em que a "leitura do mundo" traz a preocupação de valorizar a experiência vivida pelos alunos e seus saberes práticos, superando pela dialogicidade esse conhecimento do senso comum.

A proposta de iniciar a investigação por um questionário semi-aberto aplicado a dos os alunos regularmente presentes às aulas serve ao traçado do seu perfil, considerado-se num primeiro momento os dados de identificação, como sexo, idade, estado civil, função exercida, e carga horária semanal de trabalho.

Os documentos do Projeto informam 58 alunos matriculados. O número encontrado em sala-de-aula foi menor: 32 alunos. Além das eventuais desistências, pode-se justificar tal discrepância pela modalidade do curso que conforme a Resolução CEE 14/05, de 17/02/05, "obedece aos critérios vigentes para os cursos com atendimento individualizado e presença flexível no sistema estadual de ensino."

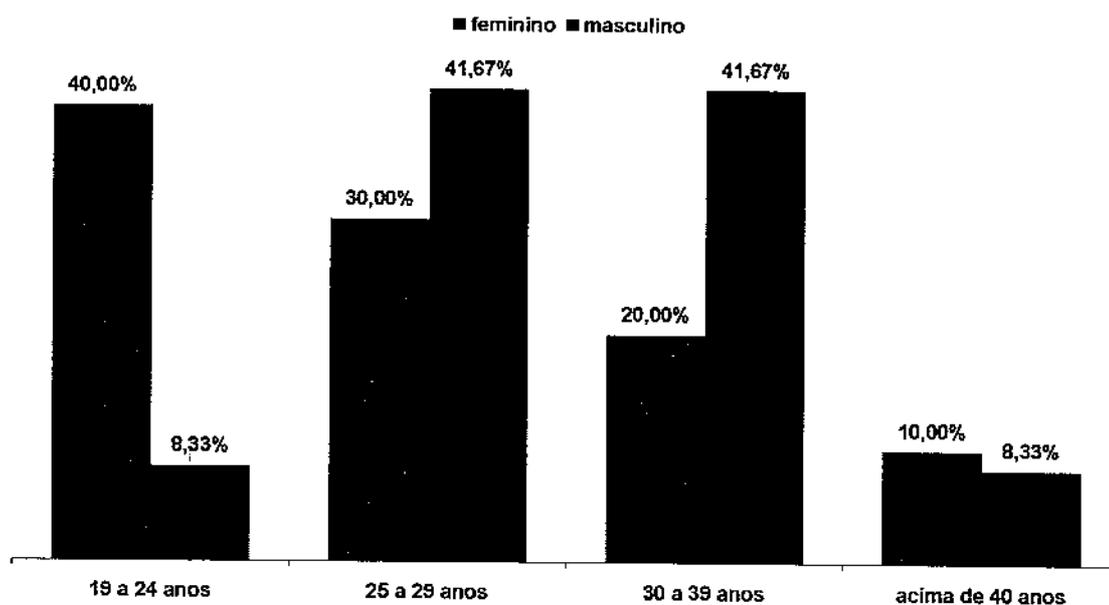
No universo de alunos a maioria é do sexo feminino (62,5%), e a minoria (37,5%) do sexo masculino. A maioria feminina é uma tendência observada no ensino médio.

De forma geral, há predominância de representantes do sexo feminino entre os alunos, embora as diferenças entre a proporção de homens e mulheres não sejam muito

significativas. Esses resultados vão ao encontro dos dados divulgados pelo INEP (2002), em que é possível perceber uma maior representação de mulheres no ensino médio em nível nacional. (ABRAMOVAY, 2003, p.552)

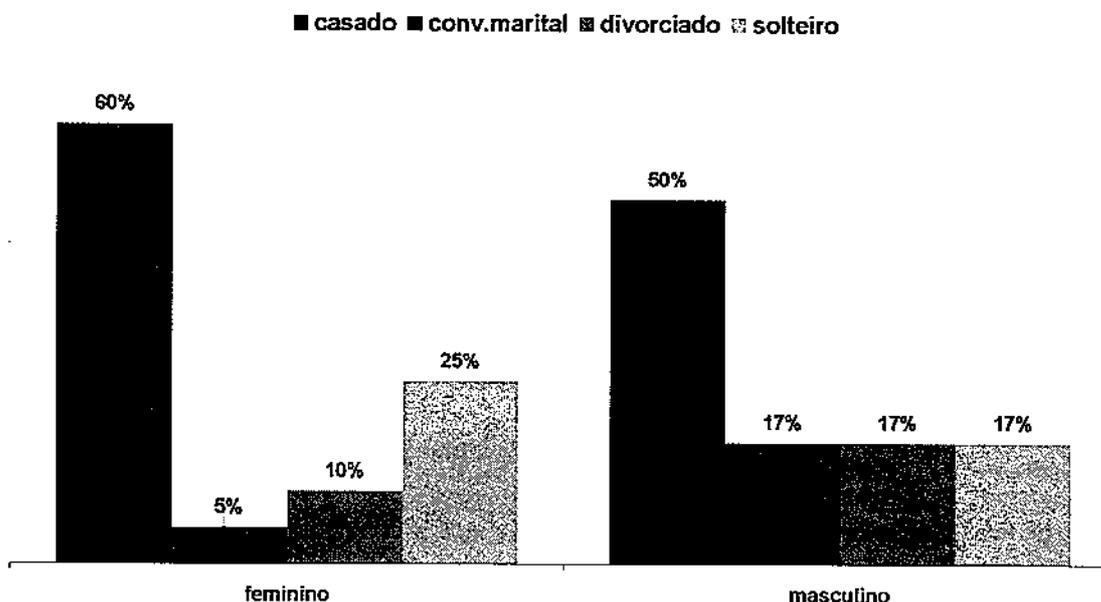
Quanto à faixa etária, os jovens são a maioria: 62% dos alunos têm idade entre 18 e 29 anos e 38% têm idade entre 30 e 55 anos. Pode-se perceber no Gráfico 2 que as mulheres não são apenas maioria numérica, são também mais jovens que os homens: 70% das mulheres e 50% dos homens situam-se na faixa etária priorizada pelo Projeto (18 a 29 anos).

Gráfico 2
Distribuição dos respondentes por gênero e idade



De acordo com a coleta de dados (Ver gráfico 3), nota-se que a maior parcela dos respondentes - 65% das mulheres e 66,7% dos homens - são casados e/ou convivem maritalmente.

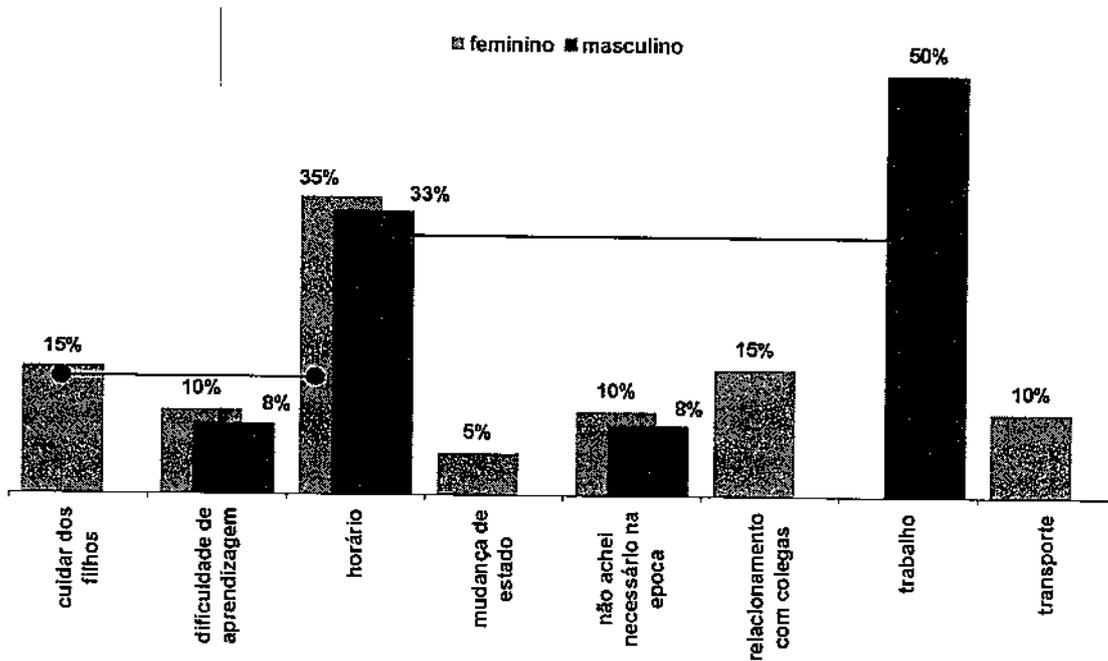
Gráfico 3
Distribuição dos repondentes
por gênero e estado civil



No questionamento levantado acerca do público alvo, estabelecido no Parecer CEE 05/05, de 26/01/05 como “jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos, preferencialmente, que se encontram fora da escola e desejam retomar os estudos do Ensino Médio”, em que o incômodo “preferencialmente” poderia estar limitando o acesso de outras faixas etárias em detrimento da isonomia de direito, observamos que houve certa confusão inicial sobre o quesito idade. A esse respeito, assim se manifesta um entrevistado que não se enquadra na “idade preferencial”:

Na primeira visita tive dificuldade. O projeto era novo e tinha chegado pra eles uma determinação que era até 29 anos. Então, no início eles tinham entendido que era só até 29 anos e eu tinha 39. Mesma assim, a direção me cadastrou, propôs-se a fazer contato com a diretoria de ensino, ficou com o meu telefone, e rapidamente deu o retorno e foi assim que eu e minha mulher começamos a fazer o curso (aluno 13).

Gráfico 4
Motivos do abandono dos estudos



Observe-se que na segunda etapa de matrículas a referência à faixa etária deixou de existir. Desta forma, ainda que os dados provem a preferência de adesão dos jovens, confirma-se a abertura da possibilidade de matrícula todos os interessados que tenham completado o ensino fundamental.

Dentro da nossa pretensão de verificar quais razões levam esses jovens a optar pela Escola da Juventude, interessou-nos também saber o período de tempo que os alunos ficaram ausentes da escola, bem como os motivos da desistência e do retorno aos estudos

A média de ausência da escola foi de 14 anos, sendo que o período mínimo verificado foi 1 ano e o máximo 33 anos. A média de 14 anos de ausência da escola demonstra que trabalhar com EJA exige dos profissionais de educação uma flexibilização na forma de tratamento, de abordagem do conteúdo e de encaminhamento das aulas.

O gráfico 4 fornece uma visualização das razões apontadas para a interrupção dos estudos, no qual percebe-se que os motivos vinculados ao trabalho (para os homens) e ao cuidado dos filhos (para as mulheres), seguidos por problemas de horário, certamente vinculados às condições de trabalho, despontam como maioria. Mudança de endereço, dificuldades de aprendizagem, relacionamento com colegas, dificuldades de transporte e falta de motivação para continuar os estudos caracterizando bem as condições em que o aluno abandona a escola e a escola abandona o aluno.

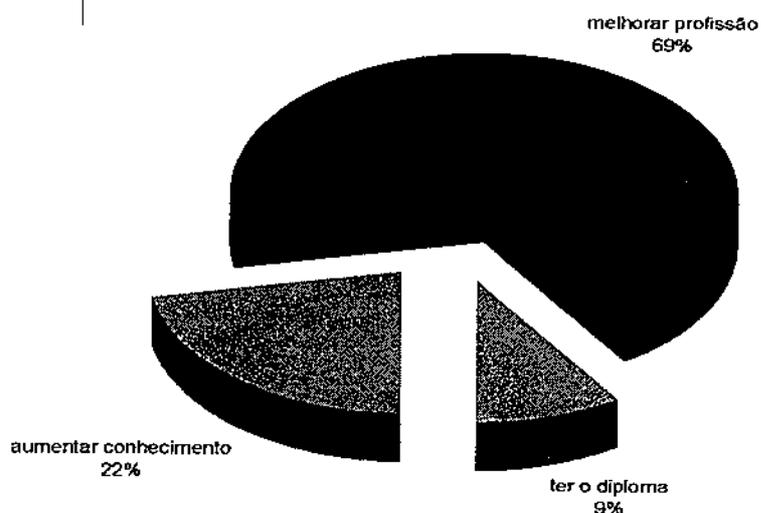
Tais sujeitos tiveram sentimentos positivos como alegria e satisfação por voltarem à escola, e acreditam na validade do seu esforço como possibilidade de mudança positiva em sua vida profissional, como pode-se observar na fala abaixo:

Eu já devia ter terminado, mas ainda não deu. Então agora eu voltei e meus patrão disse (sic) que me ajudam a fazer o curso de veterinária, que é o que eu sempre quis. Eu tenho muita fé que dessa vez eu consigo (aluno 3).

Assim, a importância atribuída aos estudos provê o retorno daqueles que um dia abandonaram a escola e o fazem pelas necessidades sentidas no exercício de atividades remuneradas, conforme muito bem demonstra o Gráfico 5, em que 69% dos respondentes alegaram a possibilidade de melhorar a profissão como motivo para voltar a estudar. Reafirma-se aqui a necessidade de retornar aos estudos devido às exigências de uma sociedade altamente competitiva.

Desta forma, configura-se como expectativas e motivos da inscrição no Projeto o desejo desses estudantes que buscam concluir o ensino médio como via de acesso a um curso técnico, ou mesmo um curso superior, ou uma possibilidade de promoção em serviço. É unânime o desejo de completar os estudos e os relatos dos alunos demonstram um real e sincero interesse, mesmo tardiamente (como eles mesmos dizem).

Gráfico 5
Motivos para voltar a estudar



Os alunos trazem situações que mostram como os significados de buscar a escola, de retornar a ela, ao procurar o Projeto Piloto Escola da Juventude podem ser percebidos como um direito a um investimento pessoal adiado pelas condições adversas de vida, tais como trabalho, casamento, não acesso à escola, cuidado com os filhos.

Eu senti muito de ter parado todo esse tempo e preciso e quero voltar a estudar, quero me formar naquilo que eu gosto, sem estar dando atenção pro tempo perdido e pra idade. Eu acho que isso não vai me barrar, é um retorno ao tempo passado. Eu pretendo continuar (aluno 23).

Pode-se dizer que a escola, ainda hoje, representa uma oportunidade de ascensão sócio-econômica, mesmo sendo uma instituição veementemente criticada, e muitas vezes tida como ultrapassada, desestimulante e sem atrativos diante de uma sociedade globalizada.

Sendo assim, resta-nos perguntar em que medida tais aspirações estão sendo atendidas pelo Projeto. Quanto ao objetivo de “a partir de 2005, oferecer aos jovens que estão fora da escola uma nova alternativa de Ensino Médio, flexível o bastante para atrair aqueles que necessitam retomar os estudos e elevar sua escolaridade e que não vêm nas outras modalidades existentes o atendimento de suas expectativas e possibilidades”(PARECER CEE 05/05, de 26-01-05), constatamos que a totalidade dos sujeitos se integraram ao projeto pelo seu horário de aulas, pois devido às suas condições de trabalho não possuem outro horário que não os fins de semana para estudar.

É o horário, eu vim por causa do horário. Eu já tinha tentado o telecurso, mas não dá por causa do horário de trabalho. Meus amigos me falaram que ia ter um supletivo de fim de semana e eu pensei que podia ser a minha chance (aluno 3).

O projeto confirma a aposta da Secretaria da Educação de São Paulo no ensino semipresencial com o auxílio de novas tecnologias. O ensino semipresencial, no nosso caso configurado como telensino, é uma modalidade em que os alunos se reúnem em sala para assistirem aulas registradas em vídeo, além de ler e resolver exercícios complementares sob a orientação de um monitor que não é necessariamente um professor habilitado. Há também momentos de estudo individual orientado por textos, exercícios, e no caso, programas informatizados em conexão via internet.

Sobre o assunto, o parecer CEE/CEB 05/05, aprovado em 26/01/05, assim se manifesta:

Focado nas questões que envolvem a função da escola média e levando em conta o contingente de jovens que abandonam os estudos – em grande parte movidos pela necessidade de sobrevivência – o Projeto Escola da Juventude propõe-se oferecer-lhes acesso aos recursos mais modernos, hoje disponíveis. Os usos das novas tecnologias ensejarão novas possibilidades pedagógicas (...) Os recursos das TIC são considerados fundamentais para reativar o interesse pela

retomada dos estudos pelos cidadãos que abandonaram a escola e hoje sentem a necessidade de dar continuidade a formação (...) [de] competências e habilidades voltadas para o mundo do trabalho.

Guardando semelhança com a telessala, o projeto da Escola da Juventude tem o conteúdo do processo educativo veiculado ao aluno por meio de DVD, contando com o apoio de um orientador de aprendizagem. Ao aluno cabe assistir o vídeo e responder às questões contidas no livro de apoio. Em caso de dúvidas, esse aluno poderá ser ajudado pelo orientador de estudos, o qual tem a desvantagem adicional de ser apenas um aluno de licenciatura.

Peluso (2003), considerando as especificidades do educando adulto e as circunstâncias políticas e históricas da educação de adultos no Brasil, discorda da utilização das modalidades semipresenciais na educação de jovens e adultos. Aponta que a educação é um processo amplo que procura criar as condições necessárias para o pleno exercício da cidadania, sendo que a escola é também para aqueles que não tiveram acesso a ela em idade própria, sendo sua oferta de responsabilidade do Estado.

Evidenciamos que a participação no projeto é colocada como necessidade e desejo de voltar para a escola. É nela que eles querem estar, é a ela que querem retornar. Ao falar da escola, eles demonstram que não querem somente

(...)a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano(...). (BRASIL, 2000,p. 06)

Deste modo, a necessidade desses sujeitos de retornar à escola não se coloca como obrigação ou como favor de outrem, mas se coloca como afirmação do direito de ter uma escola que se pautem em suas necessidades e desejos.

OLIVEIRA (1999) apresenta estes jovens e adultos como um grupo de pessoas relativamente homogêneo, cuja inserção precoce no mundo do trabalho marca a sua saída da escola. O que chama a atenção nestes relatos é que apesar de toda a adversidade: problemas familiares, a luta pela sobrevivência desde cedo, os jovens e adultos continuam atribuindo a si a causa de terem abandonado a escola:

poder voltar pra escola e recuperar o erro que eu fiz de parar de estudar (aluno 3).

Garantir a presença concreta de jovens e adultos na escola não significa simplesmente oferecer uma estrutura igual à estrutura pensada para o ensino regular (salas de aula, grade curricular, horários de aulas, material didático). No Parecer CNE/CEB 11/2000, CURY salienta que a EJA deve ter uma função reparadora, que possibilite realmente

(...) a presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.(p.07)

Estamos falando não somente de um jovem ou adulto que retorna à escola em uma perspectiva de Educação Permanente mas de sujeitos com histórias de vida diferenciadas, com uma trajetória escolar marcada pela necessidade de conciliar trabalho e escola. As tentativas de retornar à escola são marcadas pelas dificuldades em se manter no espaço escolar.

Eu não conseguia por causa do meu trabalho e eu não queria sair do trabalho então tive de sair da escola, foi o errado que eu fiz. (...) É o horário, eu vim por causa do horário. Eu já tinha tentado o telecurso, mas não dá por causa do horário de trabalho (aluno 3).

OLIVEIRA (op.cit) salienta que a dinâmica do processo ensino-aprendizagem para jovens e adultos é construída na suposição de que os mesmos percorreram a escolaridade de forma regular. Esta suposição gera por

si só a inadequação dos currículos, dos materiais, da postura dos professores, perpetuando assim no interior do espaço educativo as práticas de exclusão.

Peluso (2003), vem ao encontro dessas afirmações, mencionando que

Em um primeiro olhar, a telessala é uma prática pedagógica que poderia atender as condições de vida e de trabalho do educando jovem e adulto. É preciso, entretanto, ter cuidado ao utilizar deste argumento (...)Este recurso na educação de jovens e adultos parece ser uma reedição das políticas adotadas na década de 70, quando a fundamentação das políticas públicas adotadas transferia o sucesso da aprendizagem aos meios utilizados pelo professor, caracterizando a escola tecnicista (PELUSO, 2003, p.84)

A respeito da importância do professor no processo educativo, ainda Peluso (op.cit) argumenta:

No processo educativo é fundamental a presença do professor. Não há ação educativa sistematizada e intencional sem a presença de professores e alunos. (...) A presença do professor é garantia da intencionalidade e da sistematização do processo educativo. O processo educativo é dialógico. Neste processo, o professor traz as suas experiências assim como o aluno. O professor representa, porém, o conhecimento formalmente elaborado. O professor instrumentaliza o aluno com as habilidades necessárias para se apropriar do patrimônio cultural da humanidade. A banalização do papel do professor de forma a considerá-lo um agente de apoio ao processo de ensino-aprendizagem resulta numa perspectiva que não favorece uma postura educativa em consonância com as exigências da interpretação do processo educacional em termos dialógicos (p.48).

A prática pedagógica instalada no Projeto se assemelha ao que Freire chamou educação bancária, na qual o conhecimento é um pacote a ser ofertado aos que não sabem por aqueles que sabem . Deste modo, fica difícil acreditar que se cumpram as diretrizes da proposta de projeto, que destacam,

entre suas justificativas e objetivos, expressas no Parecer CEE 05/05, de 26/01/2005:

Uma das funções da escola média deve ser a de contribuir para que os jovens adquiram habilidades e competências para aprender de modo autônomo e tenham condições de criar e recriar sua própria condição no mundo. Desenvolver o pensamento sistêmico, a criatividade, a capacidade de encontrar dados e transformá-los em informações e meios para tomar decisões, enfrentar problemas e fazer proposições são competências que o capacitam para a ação e, portanto, para conceber, decidir e realizar em diferentes situações de desafio.

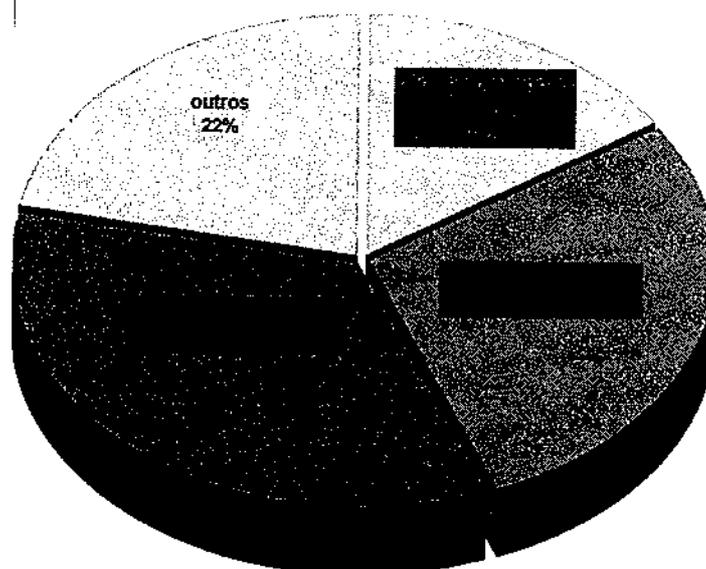
O trabalho docente em um projeto educativo que objetiva a construção de um sujeito autônomo e criativo pressupõe um profissional comprometido com uma educação de qualidade, portanto, com formação suficiente à compreensão do universo cultural dos alunos bem como seus anseios de acesso ao mercado de trabalho e a condições mais dignas de vida.

As falas dos estudantes mostram a necessidade de uma concepção de ensino que vise mais que a certificação.

Eu acho que o professor teria que ser mais individualizado, ter mais tempo com cada aluno, porque na proposta do nosso curso fala isso e não que seria uma coisa muito globalizada como eu estou sentindo (aluno 23).

Todavia, pudemos constatar que a grande maioria dos alunos apresentam grande dificuldade nesses trabalhos individuais. O Gráfico 6, no qual constam as dificuldades nos estudos, mostra que 34% dos alunos alegam não saberem estudar sozinhos, 16% não compreendem as leituras e 28% dizem não terem ambiente adequado para estudos em suas residências.

Gráfico 6
Dificuldades nos estudos



Assim, se por um lado as modalidades semipresenciais são mais facilmente adaptáveis às condições de vida de educandos trabalhadores, muitas vezes essa organização diferenciada de espaços e tempos escolares priorizam apenas a redução de custos, pela restrição do gasto com um recurso educativo importantíssimo: os professores.

A aposta nas metodologias semipresenciais como alternativa para adequar o ensino as condições de vida de jovens e adultos trabalhadores traz a vantagem de sua maior flexibilidade de horário. Porém, as novas tecnologias devem vir como auxílio didático e não para ocupar o lugar do professor especialista em sala-de-aula cuja presença é fundamental para produzir respostas adequadas às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Considerações Finais

Entre as tecnologias que o ser humano inventou, algumas afetaram profundamente a educação. Todavia, a partir do século passado, as tecnologias eletro-eletrônicas começaram a afetar nossa vida de forma quase revolucionária: telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo..

A utilização dessas tecnologias - hoje todas elas estão digitalizadas e integradas ao computador - no campo da educação de adultos vem sendo estimulada pelos órgãos internacionais, como alternativa para acelerar a escolaridade dos países que ainda não universalizaram a escolarização básica.

Na atualidade, há um intenso movimento de jovens e adultos que retornam à escola. Deste modo, o emprego de tais recursos tecnológicos se configura como uma medida paliativa e de baixo custo para resolver o problema do número de alunos que não concluíram a escolaridade na idade regular e que precisam retornar aos bancos escolares, não só porque isto possibilitaria o ingresso ou a permanência do sujeito no seu trabalho, como também pela possibilidade diferenciada de inserção no mundo.

A esse respeito, os dados preliminares do Censo Escolar 2005 apontam uma diminuição nas matrículas dos cursos semipresenciais de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, em nível de Ensino Médio, os cursos semipresenciais representam 29% do total de matrículas, sinalizando que a educação a distância e o uso de novas tecnologias pode ser uma alternativa viável para as necessidades do aluno trabalhador.

A escola da Juventude, como projeto piloto, servirá de exemplo e incentivo para a implantação em outros lugares, de outros projetos. Portanto, é necessário que se busque manter as reflexões em torno da EJA voltadas para um compromisso de garantia da Educação Básica de qualidade, respeitando os valores culturais dos alunos, bem como seus anseios de acesso ao mercado de trabalho e a condições mais dignas de vida.

No caso da educação de pessoas jovens e adultas, a abordagem do conhecimento deve ser por meio de uma ação dialógica, portanto construtiva, da qual participam professores e alunos recriando o ato de conhecer. Isso se configura como uma necessidade, tornando-se pouco viável a adoção de práticas que não levem em consideração a experiência acumulada pelo aluno, bem como a necessidade de se estabelecer o diálogo.

Ao que parece, o formato do Projeto destoa dos estudos realizados por autores que tratam da problemática do ensino com adultos. (GIUBILEI, 1993; OLIVEIRA, 1999; PELUSSO, 2003; ANDRADE, 2004). Esses estudos tratam da importância pedagógica da relação afetiva entre professor/aluno e aluno/aluno, além de verificar que a sala de aula é um elemento importante de socialização e de superação de rótulos assumidos pelos educandos adultos ao longo de suas experiências extra e intra-escolar. Além disso, estes estudos reforçam a tese da formação específica para exercer a docência com adultos como um fator que contribui para a permanência do aluno na escola. A realidade virtual e os novos espaços do saber constituem-se como elementos importantes cujo emprego e cuja relevância para a educação devem ser explorados para maximizar e não substituir os recursos para educar.

O referencial teórico e os dados obtidos nos permitem perceber o processo de escolarização dos Jovens e Adultos com peculiaridades e significados nem sempre compreendidos e com certeza pouco respeitados. O que se observa é que para EJA sempre sobram as migalhas e não se prevêem nem metas compatíveis com o dever do Estado com o direito da cidadania, nem recursos orçamentários dignamente. Apesar de todos os avanços conquistados na área, percebe-se o desafio da EJA como algo que se vem mostrando bastante frágil frente às novas exigências sociais.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ensino médio: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

AÇÃO EDUCATIVA - Governo paulista lança supletivo para ensino médio aos finais de semana. In **Informação em rede** - Boletim mensal sobre educação de jovens e adultos . São Paulo, mar de 2005, Ano IX, Nº. 73, p.2.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il. : v. 1.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____. PARECER CEB 11/2000, homologado em 10.05.2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 03.11.2004.

CAPDEVILLA, Maria Luisa Sarrate. La Educacion de Personas Adultas, Âmbito prioritário de la Educacion Permanente. In CAPDEVILLA, Maria Luisa Sarrate (org). **La Educacion de Personas Adultas: Reto de Nuestro Tiempo**. Madrid: Dykson, 2002, p. 18-57.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos . **Educação e Pesquisa**. vol.27. no.2 São Paulo Jul/Dez. 2001 p.321-337

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, nov. 2001a, vol.21, no. 55, p.58-77.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. Paulo Freire e o sócio-construtivismo. In YAMASAKI, Alice Akemi et al. **Educação de Jovens e Adultos - uma perspectiva freireana**. São Paulo: IPF/SENAC, 1999 (Cadernos do EJA nº. 2)

FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Ed.Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Vozes, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Para Chegar lá juntos e em tempo**: Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/para_chegar_la_juntos.asp. Capturado em 30/10/2004.

_____. **A voz do biógrafo brasileiro**: A prática à altura do sonho. Disponível em <http://www.paulofreire.org/brasileiro.htm>, acesso em 16/05/2005.

GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Campinas, SP {s.n.}, 1993. Tese Doutorado – UNICAMP – FE

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In, RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos – Novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. (p.191-200)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A . **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. **A Trajetória da EJA na década de 90**, Políticas Públicas sendo substituídas por "solidariedade" publicado no site em 11/11/2001.

Disponível: http://www.educacaoonline.pro.br/a_trajetoria_da_eja.asp Capturado em 07/06/2005 03:02:

MEC/SEMTEC - **Sumário executivo da Pesquisa do Ensino Médio**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/semtec/noticias/notlisuma.shtml>

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In _____(org) **Educação de jovens e adultos – novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado das letras, 1999.

PAIVA, Jane. Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século? In. ALVES, Nilda; VILLARDS, Raquel (orgs). **Múltiplas leituras da nova LDB.** Rio de Janeiro, Qualitymark/Dunya, 1997, p. 85-104.

PALACIOS, Jesús, O desenvolvimento após a adolescência In COLL,C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, v.1. (1995)
Tradução de Marcos A.G.Domingues

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **Diálogo e Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos.** Campinas, SP {s.n.}, 2003. Dissertação de Mestrado - UNICAMP – FE.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira – A organização escolar.** 17 ed. Campinas: Autores Associados, 2001

ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos – Cenários e Perspectivas.** CADERNOS EJA n.5. IPF, 1999

_____ A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In BRZEZINSKI, Iria (org) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997 (p. 106-122)

SECRETARIA DAS EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – Legislação – disponível em www.educação.sp.gov.br

YAMASAKI, Alice Akemi et al. **Educação de Jovens e Adultos – uma perspectiva freireana.** São Paulo: IPF/SENAC, 1999 (Cadernos do EJA nº. 2).

ANEXOS

ESCOLA DA JUVENTUDE - COLETA DE DADOS

aluno nº	sexo	idade	estado civil	conclusao EF	trabalha	profissão	motivo de parar de estudar	como soube do curso	motivos para voltar
1	feminino	19	solteiro	1999	sim	operador telemarketing	horário	amigos	aumentar conhecimento
2	feminino	19	solteiro	2001	não	desempregado	relacionamento com colegas	jornal	melhorar profissão
3	feminino	20	solteiro	1999	sim	fossadora de animais	horário	amigos	ter o diploma
4	feminino	20	casado	2004	sim	babá	horário	jornal	melhorar profissão
5	masculino	22	solteiro	2001	sim	oxidador	difficuldade de aprendizagem	televisão	melhorar profissão
6	feminino	22	casado	1998	sim	secretária	relacionamento com colegas	amigos	melhorar profissão
7	feminino	22	casado	1998	sim	dona de casa	cuidar dos filhos	amigos	melhorar profissão
8	feminino	22	casado	1998	sim	dona de casa	difficuldade de aprendizagem	amigos	aumentar conhecimento
9	feminino	24	casado	1998	não	dona de casa	transporte	amigos	melhorar profissão
10	feminino	25	casado	1994	sim	dona de casa	horário	televisão	ter o diploma
11	masculino	25	casado	1998	sim	tecelão	horário	amigos	melhorar profissão
12	masculino	26	casado	2003	sim	soldador	horário	jornal	aumentar conhecimento
13	masculino	40	conv.marital	1980	sim	policia militar	horário	amigos	melhorar profissão
14	feminino	27	casado	1993	sim	dona de casa	trabalho	televisão	melhorar profissão
15	feminino	27	casado	1994	sim	costureira	cuidar dos filhos	amigos	melhorar profissão
16	feminino	27	casado	1993	sim	dona de casa	horário	jornal	melhorar profissão
17	feminino	28	divorciado	1991	sim	auxiliar de confecção	cuidar dos filhos	amigos	melhorar profissão
18	masculino	28	casado	1992	sim	soldador	não achei necessário na epoca	amigos	aumentar conhecimento
19	masculino	29	divorciado	1989	sim	escriturário	horário	amigos	melhorar profissão
20	feminino	29	divorciado	1994	sim	func publica	trabalho	amigos	melhorar profissão
21	feminino	31	solteiro	1990	sim	garçomete	horário	jornal	melhorar profissão
22	masculino	32	conv.marital	1988	sim	urdidor	mudança de estado	amigos	aumentar conhecimento
23	feminino	48	casado	1973	sim	comerciante	não achei necessário na epoca	amigos	melhorar profissão
24	masculino	35	casado	1985	sim	eletricista	não achei necessário na epoca	amigos	aumentar conhecimento
25	masculino	35	solteiro	1987	sim	desempregado	trabalho	televisão	melhorar profissão
26	feminino	36	solteiro	1984	não	autonoma	trabalho	amigos	melhorar profissão
27	feminino	36	casado	1984	sim	manicure	transporte	amigos	melhorar profissão
28	feminino	37	conv.marital	1983	sim	policia militar	horário	jornal	melhorar profissão
29	feminino	47	casado	1975	sim	dona de casa	relacionamento com colegas	televisão	melhorar profissão
30	masculino	55	casado	1972	sim		difficuldade de aprendizagem	amigos	ter o diploma
31	masculino	27	divorciado	1994	sim	cabeleireira	horário	amigos	aumentar conhecimento
32	masculino	33	casado	1990	sim	soldador	trabalho	amigos	melhorar profissão
					sim		trabalho	amigos	melhorar profissão

ESCOLA DA JUVENTUDE - COLETA DE DADOS

aluno nº	porque a escola da juventude	reação dos familiares	sentimentos no 1º dia	seu esforço é valido	incentiva colegas a estudar	sua vida mudou
1	horário das aulas	gostaram/aprovaram	satisfação	sim	sim	vida particular
2	horário das aulas	gostaram/aprovaram	vergonha	sim		vida particular
3	horário das aulas	gostaram/aprovaram	vergonha	sim	sim	vida particular e profissional
4	horário das aulas	gostaram/aprovaram	satisfação	sim	sim	vida particular e profissional
5	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular e profissional
6	horário das aulas	gostaram/aprovaram	receio	sim	sim	pouca mudança
7	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular
8	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular
9	horário das aulas	gostaram/aprovaram	satisfação	sim	sim	vida particular
10	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular e profissional
11	horário das aulas	gostaram/aprovaram	receio	sim	sim	pouca mudança
12	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular e profissional
13	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular e profissional
14	horário das aulas	meu marido não gostou	alegria	sim	sim	vida particular
15	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular e profissional
16	horário das aulas	gostaram/aprovaram	vergonha	sim	sim	vida particular e profissional
17	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular
18	horário das aulas	gostaram/aprovaram	vergonha	sim	sim	pouca mudança
19	horário das aulas	gostaram/aprovaram	satisfação	sim	sim	vida particular
20	horário das aulas	ficaram indiferentes	satisfação	sim	sim	vida particular e profissional
21	horário das aulas	gostaram/aprovaram	receio	sim	sim	vida particular
22	horário das aulas	gostaram/aprovaram	receio	sim	sim	pouca mudança
23	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	pouca mudança
24	horário das aulas	gostaram/aprovaram	satisfação	sim	sim	vida particular
25	horário das aulas	gostaram/aprovaram	satisfação	sim	sim	vida particular
26	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular e profissional
27	horário das aulas	gostaram/aprovaram	satisfação	sim	sim	vida particular e profissional
28	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular e profissional
29	horário das aulas	gostaram/aprovaram	insegurança	sim	sim	vida particular
30	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida particular e profissional
31	horário das aulas	gostaram/aprovaram	satisfação	sim	sim	vida particular e profissional
32	horário das aulas	gostaram/aprovaram	alegria	sim	sim	vida profissional