UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

ROSILENE SILVA VIEIRA

E o povo com a EJA?

**Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as
políticas educacionais no Município de São Paulo**

Orientadora: Lisete Regina Gomes Arelaro

São Paulo

2018

ROSILENE SILVA VIEIRA

E o povo com a EJA?

**Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as
políticas educacionais no Município de São Paulo**

Tese apresentada ao Departamento de Economia
e Administração Escolar da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Lisete Regina Gomes Arelaro

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

ROSILENE SILVA VIEIRA

Título: E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as políticas educacionais no Município de São Paulo

Tese apresentada ao Departamento de Economia e Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória,

Dedico este trabalho aos companheiros e companheiras da Rede Municipal de Educação de São Paulo, com quem, entre erros e acertos, tenho lutado pela superação da baixa escolaridade da população brasileira.

Agradecimentos

*Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
de fraternidade universal.
Creio na solidariedade humana.
Creio na superação dos erros
e angústias do presente.
(Cora Coralina, Oferta de Aninha)*

Neste momento de síntese de um esforço significativo de estudo, pesquisa e diálogos sobre possibilidades de superação da situação de baixa escolaridade da população brasileira, tenho muito a agradecer.

No plano intelectual, agradeço a todas as pessoas que nos antecederam no esforço de compreender a complexidade da estrutura social do nosso país e seus impactos na vida concreta das classes populares que sustentam essa estrutura há mais de cinco séculos. Nos incontáveis momentos de isolamento que foram necessários para que esse trabalho fosse finalizado, não me senti totalmente sozinha, pois estava em diálogo com o pensamento progressista sistematizado pelas obras de Azanha, Paiva, Beisiegel, Freire, Arroyo, para citar algumas. A leitura dessas obras me ajudou a compreender a elaboração desse trabalho, dentro de todas as suas limitações, como um esforço em reafirmar as ideias desses pesquisadores e, acima de tudo, sua crença na possibilidade de que as políticas educacionais possam de fato contribuir para a transformação social e a superação das desigualdades estruturais que têm condicionado nossa maneira de estar nesse mundo.

Ainda nesse sentido, agradeço às professoras Sônia Kruppa e Maria Clara Di Pierro, pelas contribuições inquietantes que me ofereceram no exame de qualificação desta tese, subsidiando um processo de redirecionamento do percurso investigativo deste trabalho, que espero ter realizado de forma satisfatória. As contribuições no exame de qualificação foram mais um momento significativo em um percurso de mais de uma década de convívio acadêmico e de incontáveis momentos de aprendizagem, de orientação, de incentivo e, sobretudo, de exemplificação do compromisso político e profissional com a educação pública, em geral, e especificamente com a educação de jovens e adultos. Agradeço mais uma vez à professora Maria Clara pela orientação durante o período do Mestrado, por toda a dedicação com a qual me possibilitou ampliar significativamente meu entendimento sobre a EJA e também sobre a rigorosidade do trabalho acadêmico.

Esta tese não se materializaria sem o apoio incondicional que recebi ao longo desses anos de Lisete Arelaro, minha orientadora. Há doze anos, quando a procurei pedindo orientação em meu projeto de iniciação científica, não seria capaz de imaginar a profundidade da relação que estabeleceríamos. É muito difícil descrever em palavras sua importância em minha vida, que só aumentou nesses anos, tanto pela sua trajetória na luta pela Educação Pública, quanto pela generosidade e apoio que sempre pautaram nossa relação, inclusive nos momentos de crise, quando questioneei seriamente a relevância social – bem como a viabilidade – da realização deste trabalho. Enquanto muitos de nós estávamos ainda atordoados com os últimos acontecimentos, sua clareza de percepção e sua incansável obstinação pela construção de uma sociedade mais justa nos sacudiram e, mais uma vez, nos orientaram. Dedico a você minha infinita gratidão, na certeza de que juntas ainda tocaremos muitas empreitadas!

Quero agradecer aos colegas de trabalho que, ao longo dos últimos dez anos, caminharam comigo pelas escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo, por caminhos desafiadores, por vezes difíceis, mas sempre interessantes. Cristina Diamandis, Sandra Viana, Thais Fernandes Silva, Silvânia Monteiro Rosário Piran, André Bafume, Anna Cecília Simões e tantos outros... Com vocês, que se tornaram meus amigos e amigas, tenho mantido sempre os pés na escola e, graças ao seu apoio, acredito cada vez mais que é possível executar as políticas educacionais de maneira comprometida com a sua qualidade social.

Aos amigos e amigas, quero me desculpar por ter me ausentado de suas vidas por tanto tempo. Tenho muita sorte em contar com a compreensão de vocês, que entendem que a distância é parte do alto custo envolvido na execução da tarefa que me comprometi a realizar. Ana Paula, Cléber, Raissa, Cinthia, Jaqueline, Magno, Robson, Caroline, Juliane, Fernanda, Paulo Rogério, Indira, Sylvie, Nilson e o pequeno Nicolas que irá crescer lindo e forte, rodeado de adultos que só falam sobre educação... Agora que sobrevivi a esse período extenso e intenso de separação, fico muito feliz em dizer que estou de volta!

Deixo um agradecimento especial à minha família. Família são as pessoas a quem amamos, de quem cuidamos e por quem somos cuidados, que tornam mais colorida nossa vida e representam um oásis nessa vida tão dura que nos rodeia. Tenho o privilégio de ter constituído ao longo dos anos uma família muito grande, com sobrinhos e sobrinhas, cunhadas e cunhados, uma turma amorosa e animada, sempre

disposta a me apoiar no que for preciso. Carla, Gabriela, Matheus, Manuela, Pedro, Pablo, Bárbara, Aelson, Maria Alice e Sofia, amo vocês. Agradeço à minha irmã Rosiane, pela presença em minha vida e pelos momentos de felicidade.

Agradeço imensamente à minha mãe, Dona Lucia, sempre ao meu lado, com uma xícara de café e um bom papo, cuidando dos meus filhos e transbordando amor em todas as suas ações. Tão bom quanto ter mãe, é ser mãe. À minha prole querida:

Agradeço ao Theo, que cresce rodeado por seus filmes e músicas, por ser a cada dia mais bacana, a despeito dos percalços que teve que superar pelo fato de ter sido nosso experimento inicial.

Agradeço ao Arthur, Tuco querido, que cresce sem medo de brigar pelo que deseja, pela energia infinita, nosso esteta saltitante.

Agradeço ao Martín, irresistível menino das regras, por todos os abraços, afagos e gentilezas sempre disponíveis.

À Dandara, nossa comprovação de que o impossível acontece, agradeço por toda a felicidade e por todas as descobertas que, em meio ao processo de elaboração desta tese, sua chegada nos trouxe.

Por fim, agradeço ao Daniel, meu companheiro de vida, com quem compartilho a formação de quatro seres humanos incríveis, aos quais buscamos juntos transmitir nossos ideais de transformação social. Marido, amo você e amo a oportunidade cotidiana de ter você ao meu lado, que sortuda eu sou!

VIEIRA, Rosilene Silva. **E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as políticas educacionais no Município de São Paulo** – 2018.fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Resumo

O objetivo desta investigação foi identificar alguns aspectos da perspectiva da população pouco escolarizada na análise sobre as políticas atuais de educação de jovens e adultos no Brasil, em relação com as dimensões de *experiência, informação e interpretação*. Trata-se de pesquisa qualitativa, de tipo estudo de caso instrumental, realizada no bairro Jardim João XXIII, no Distrito Raposo Tavares, pertencente à subprefeitura do Butantã, zona oeste do Município de São Paulo, capital paulista. Para a identificação dos informantes-chave de nossa pesquisa, recorreremos à técnica da bola-de-neve, a partir da qual realizamos observações, diálogos informais e entrevistas. A pesquisa de campo foi realizada entre o segundo semestre de 2016 e o início de 2018. Os resultados da pesquisa de campo foram analisados a partir de sua relação com os indicadores sociais gerais, com a literatura do campo das políticas de EJA, sobretudo dos estudos de Paulo Freire, Celso de Rui Beisiegel, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, no campo das políticas educacionais, especificamente no que tange à democratização do ensino e às potencialidades da instituição escolar, nortearam nossa análise os estudos de José Mário Pires Azanha e de Paulo Freire, no campo das discussões sobre território, recorreremos às formulações de Milton Santos, e, sobre a relação entre Estado estirito e sociedade civil, nos reportamos à noção de *senso comum*, de Antonio Gramsci. Como conclusões de pesquisa, podemos destacar o não reconhecimento da população pouco escolarizada como sendo credora do Estado, relacionado à forte influência do senso comum, informado pela explicação folclórica da falta de interesse dos educandos; a ausência de comunicação institucional entre governos e a população sobre a oferta de cursos da modalidade como uma das manifestações da marginalidade da modalidade nas agendas governamentais e a premência da garantia de sobrevivência como principais fatores que incidem sobre a baixa procura pelos cursos da modalidade. Em relação à atuação da instituição escolar nesse contexto, permanece a limitação da atratividade de seus cursos, relacionada a fatores internos à instituição, como proposta curricular, organização dos tempos escolares e organização escolar, pouco sensível às condições de vida e expectativas dessa população. Considerando o conceito freireano de politicidade da educação, evidenciou-se a necessidade de que a instituição escolar e também os movimentos sociais vinculados ao direito a educação articulem-se de forma efetiva às lideranças locais e movimentos sociais de outras áreas, com o objetivo de subsidiar e mobilizar ações reivindicatórias de uma ação intersetorial sistemática por parte dos governos a fim de implementar uma política nacional de EJA que, sendo reflexo das necessidades das classes populares, torne-se de fato atrativa e ofereça condições de permanência aos educandos.

Palavras- chave: EJA; educação de jovens e adultos; políticas educacionais; mobilização social.

VIEIRA, Rosilene Silva. **Do people give a damn to EJA? A case study on the point of view of people with little formal education regarding the education policies in the city of Sao Paulo** – 2018.....pp. Doctoral thesis – Faculty of Education – University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2018.

Abstract

The purpose of this study was to examine some facets of the point of view of people with little formal education concerning the analysis of current education policies referred to the Youth and Adult Education (EJA – acronym in Portuguese) program in Brazil with regard to the spheres of *knowledge acquisition, information* and *comprehension*. We made use of an instrumental case study-like qualitative research, which was carried out in Jardim João XXIII, Raposo Tavares District, which is subordinated to the subprefecture of Butantã, located in the west side of the city of Sao Paulo. In order to obtain the key-informants of this research, we utilized the snowball sampling technique, from which we made observations, collected informal conversations and carried out interviews. The field research was held between the second semester of 2016 and the beginning of 2018. Its results were scrutinized starting from its relationship with overall social indicators, literature on Young and Adult Education policies, especially those related to Paulo Freire, Celso de Rui Beisiegel, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad and Maria Clara Di Pierro referred to educational policies, mainly when it comes to the democratization of education and the potential of school institutions. Additionally, aiming to corroborate our study, we have supported it with works by José Mário Pires Azanha and Paulo Freire. In the field of discussions on territory, we have drawn on the conceptualizations by Milton Santos; and finally, in terms of the relationship between the state in the strict sense and civil society, we have referred to the Gramscian notion of common sense. In conclusion, we may emphasize the non-recognition of people with little formal education as being creditors of the state, which can be associated to the strong influence of common sense and corroborated by the fabricated reason why students do not get interested in education, not to mention the lack of institutional communication among the spheres of government and the population involving the course offer of the above mentioned program as one of the expressions of the so-called unimportance of the referred educational program in political agendas and the sense of urgency of guarantee of survival as primary aspects that influence the low demand of EJA courses. In respect to the engagement of the school institution in this scenario, the limitation of attractiveness of its courses related to internal elements encompassing that institution, such as syllabus, organization of school time and educational management, is not solidary to the living conditions and expectancies of the aforementioned population. By assuming Paulo Freire's postulation on the politicity of education, it has become clear the urge of the school institution and social movements linked to the basic right to education to work together efficiently with local leaders and social movements from other regions in order to subsidize and bring to bear claims referred to an intersectoral and systematic action on the part of governments to implement a nationwide EJA policy, which, as a reflection of grassroots needs, really becomes attractive and provides continuity conditions to the students.

Keywords: EJA; youth and adult education; educational policies; social mobilization.

VIEIRA, Rosilene Silva. **Y el pueblo con a EPJA?** Estudio de caso sobre a perspectiva de la poblacion poco escolarizada sobre las políticas educacionales en la Ciudad de São Paulo – 2018.fls. Tesis de (Doctorado) – Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, São Paulo, 2018.

Resumo

El objetivo de esta investigación ha sido identificar algunos aspectos desde la perspectiva de la población poco escolarizada en el análisis sobre las políticas actuales de educación para jóvenes y adultos en Brasil, con relación con las dimensiones de *experiencia, información e interpretación*. Esta es una investigación cualitativa, un estudio de caso instrumental, que ocurrió en el barrio Jardim João XXIII, en el Distrito Raposo Tavares, que pertenece al subayuntamiento de Butantã, zona oeste de la ciudad de São Paulo. Para la identificación de los principales informantes de nuestra investigación, fue utilizada la técnica de bola-de-nieve, desde la cual fueron realizados observaciones, diálogos informales y entrevistas. La investigación de campo ocurrió entre el segundo semestre de 2016 y el inicio de 2018. Los resultados de la investigación de campo fueron analizados desde la relación con los indicadores sociales generales, con la literatura de campo de las políticas de EPJA, llevando en cuenta principalmente los estudios de Paulo Freire, Celso de Rui Beisiegel, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro. En el campo de las políticas educacionales, con respecto a la democratización de educación y las potencialidades de la institución escolar, fueron los guiones de nuestro análisis los estudios de José Mário Pires Azanha y de Paulo Freire. En el campo de las discusiones sobre territorio, utilizamos los estudios de Milton Santos, y, sobre la relación entre Estado estricto y sociedad civil, utilizamos la idea de *sentido común*, de Antonio Gramsci. De las conclusiones de la investigación se pueden destacar que la población poco escolarizada no reconoce que tiene deudas con el Estado, lo que se relaciona a la fuerte influencia del sentido común, que se explica de forma folclórica por la falta de interés de los educandos; la ausencia de comunicación institucional entre gobiernos y la población sobre la oferta de cursos de EPJA como una de las manifestaciones de la marginalidad de la modalidad en las agendas gubernamentales y la necesidad de garantía de sobrevivencia como principales factores que inciden en la baja busca por los cursos de EPJA. Sobre la actuación del instituto escolar en el contexto, permanece la limitación de la atraktividad de los cursos, que se relaciona con los factores internos a la institución, como propuesta curricular, organización de los tiempos escolares y organización escolar, poco sensible a las condiciones de vida y expectativas de esta población. Llevando en cuenta el concepto de Paulo Freire sobre la politicidad de la educación, se ratificó la necesidad de que la institución escolar y los movimientos sociales que se vinculan al derecho a la educación se unan de forma efectiva a los líderes locales y movimientos sociales de otras áreas, con el objetivo de subsidiar y movilizar acciones que reivindican una acción intersectorial sistemática de los gobiernos para implementar una política nacional de EPJA que sea de hecho atractiva y ofrezca condiciones de permanencia a los educandos.

Palabras-clave: EPJA; educación para jóvenes y adultos; políticas educacionales; movilización social

Lista de Ilustrações

Figura 1. Localização do Distrito Raposo Tavares no Município de São Paulo.	109
Figura 2. Localização do Jardim João XXIII no Butantã.....	110
Figura 3. Domicílios do Butantã com renda <i>per capita</i> até ½ salário mínimo....	112
Figura 4. Visão de satélite do Jardim XXIII e adjacências.....	124

Lista de Tabelas

Tabela 1. Quantidade de produções discentes sobre EJA por período de levantamento.	31
Tabela 2. Distribuição por ano da produção discente sobre EJA. 2007 - 2016.....	32
Tabela 3. Quantidade de produções discente sobre EJA por região geográfica. 2007 -2016	33
Tabela 4. UF de origem das publicações: 2007 a 2016.	33
Tabela 5. Dependência Administrativa da Instituição de Origem da Produção.....	35
Tabela 6. Sexo dos autores e autoras das publicações discentes sobre EJA. 2007-2016.....	35
Tabela 7 – Distribuição da população brasileira por faixa etária (em milhares), 2017.	41
Tabela 8. Taxa de escolarização da população brasileira, 2017.	42
Tabela 9. Taxa ajustada de frequência líquida, 2017.....	42
Tabela 10. Número médio de anos de estudos da população brasileira, por faixa etária, 2017.....	43
Tabela 11. Principais fatores de desmobilização para a frequência em atividades educativas entre as pessoas de 15 a 29 anos.....	45
Tabela 12. Escolaridade da população brasileira com 25 anos ou mais de idade.	45
Tabela 13. Distribuição da condição de analfabetismo por faixa etária. Brasil, 2017.	46

Tabela 14. Distribuição da condição de analfabetismo nas regiões geográficas. Brasil, 2017.	47
Tabela 15. Total de alunos no Ensino Fundamental (nos anos iniciais e finais), no Ensino Médio e na Educação Profissional no período entre 2007-2017.....	70
Tabela 16. Média de idade dos estudantes dos cursos de EJA – Brasil: 2015...	71
Tabela 17 - Taxa de analfabetismo por grupos de idade no Estado de São Paulo. 2010.	100
Tabela 18. Distribuição das matrículas em EJA no município de São Paulo – 2010.	104
Tabela 19. Matrículas em EJA: Brasil, Estado de São Paulo e Município de São Paulo, 2017.	105
Tabela 20. Famílias da Subprefeitura do Butantã inseridas no sistema CadÚnico. 2014.	111
Tabela 21. Quantidade de domicílios com renda per capita até ½ salário mínimo na Subprefeitura do Butantã.....	111
Tabela 22. Incidência de vulnerabilidade social na Subprefeitura do Butantã...	113
Tabela 23. Dados gerais do território educativo do Jardim João XXIII.....	115
Tabela 24. Responsáveis por domicílios no território educativo do Jd. João XXIII.....	117
Tabela 25. Incidência da condição de analfabetismo entre as faixas etárias da população do território educativo do Jd. João XXIII.....	125
Tabela 26. Informações sobre as pessoas entrevistadas.	133

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Pirâmide etária da população do território educativo do Jd. João XXIII.....	115
Gráfico 2. Raça/ cor da população do território educativo do Jd. João XXIII....	116
Gráfico 3. Rendimento mensal da população do território educativo do Jd. João XXIII.....	118

Lista de Quadros

Quadro 1. Formulação sobre as características dos modelos de educação.....	95
---	-----------

Lista de Siglas

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
FIC	Formação Inicial e Continuada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Professor Anísio Teixeira
Cieja	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
Confintea	Conferências Internacionais de Educação de Adultos,
CPC/UNE	Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes
DCN/EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente,
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fnep	Fundo Nacional de Ensino Primário,
Fundeb	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HU	Hospital Universitário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano,
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Iseb	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,
MCP	Movimento de Cultura Popular do Recife
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização,
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária,
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
Planfor	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pnad	Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Sefor/MT	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TRI	Teoria de Reposta ao Item,
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	1
Metodologia de pesquisa	8
Perspectiva teórica do estudo	13
1. Revisão da literatura	26
2. O fenômeno da baixa escolaridade entre as pessoas jovens e adultas no panorama educacional brasileiro	40
2.1. EJA para quem?	40
2.2. Breve histórico do atendimento educacional para a EJA no Brasil	48
2.3. Configuração do atendimento à modalidade EJA no Brasil.....	69
2.4. Marco legal da EJA no Brasil.....	72
2.5. A mobilização social em torno da efetivação do direito a educação das pessoas jovens e adultas.....	77
2.6. A inadequação da oferta de EJA.....	78
3. A oferta formal de EJA como estratégia de enfrentamento à situação de baixa escolaridade.	81
4. O território pesquisado.....	99
4.1. A situação do Estado de São Paulo: terra árida para a educação de jovens e adultos.....	99
4.2. A EJA no município de São Paulo - tradição de atendimento diversificado e insuficiente.....	103
4.3. Caracterização do Jardim João XXIII.....	108
4.4. O conceito de território.....	126
5. Resultados de Pesquisa	130
6. Considerações finais.....	157
6.1 O folclore da falta de interesse pessoal	159
6.2. O papel da instituição escolar no processo de superação da baixa escolaridade.....	162
Referências Bibliográficas.	168

Introdução

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, 1996, p. 31)

A população brasileira jovem, adulta e idosa é pouco escolarizada e a formulação de políticas educacionais tem sido insuficiente na proposição de estratégias efetivas para o enfrentamento desta realidade. A pesquisa que ora apresentamos procurou analisar, por meio de um estudo de caso, a perspectiva da população pouco escolarizada sobre a configuração atual dessas políticas, em busca de subsídios que possam de alguma forma contribuir para a formulação de propostas de adequação delas, visando a superação desta situação.

No processo de elaboração desta tese, adotamos a definição de **Educação de Jovens e Adultos** (EJA) como o conjunto das ações educativas voltadas a atender as necessidades educacionais das parcelas adolescente, jovem, adulta e idosa de determinada população que tiveram seus percursos escolares na educação básica interrompidos ou que sequer iniciaram esse percurso.

Por *necessidades educativas*, compreendemos o conjunto de demandas de aprendizagem apresentadas por essas pessoas, que varia significativamente de acordo com suas trajetórias pessoais e com as diferentes formas como sua condição de classe e outras dimensões identitárias – como gênero, pertencimento étnico e geracional, religiosidade, relações de apropriação e mobilização em seus territórios, para citar algumas – incidiram na constituição dessas trajetórias.

Essa diversidade de demandas inclui os comumente chamados conteúdos formais, sem, contudo a eles restringirem-se, uma vez que não guardam uma correspondência automática com os conteúdos escolares das etapas que compõem os currículos dos ensinos fundamental e médio do chamado *ensino regular*. Dessa forma, compõe uma gama abrangente de motivações e expectativas que pode resultar na busca por parte dessas pessoas por uma vaga em cursos de EJA, em diferentes momentos de suas vidas.

Essa relação entre a formação geral e o atendimento a outras necessidades educativas apresentadas pelo público da EJA nem sempre ocorre de maneira equilibrada. Historicamente, existe uma disputa conceitual na formulação das políticas

educacionais voltadas para esse público. Acreditamos que uma maneira de auxiliar no processo de compreensão desta disputa, seria considerar a centralidade da noção de *educação permanente*.

Tem destaque significativo neste debate a noção de educação ao longo da vida, ou *life long learning*, uma derivação significativamente distinta da noção de educação permanente, que tem sido amplamente divulgada nas produções e nos documentos oficiais sobre EJA, notadamente aqueles produzidos por organizações internacionais, como a Unesco. Como representante dessa vinculação entre educação de jovens e adultos e a noção de educação permanente, podemos citar o documento produzido pela UNESCO em 1972, sob forte influência das discussões realizadas durante a terceira Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confintea). Trata-se do Relatório *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, no qual a instituição enuncia que, por educação permanente, compreende aquela que se pautar em quatro fundamentos indissociáveis: o humanismo científico, a criatividade, o compromisso social e a formação de um homem completo.

Essa formulação original da noção de educação permanente, relacionada a um debate sobre educação integral, tendo como premissa a centralidade do trabalho, enunciava a necessidade de formular propostas educacionais que visassem a formação holística das pessoas, associando os conhecimentos formais ao seu uso prático na vida concreta em sociedade, incluídas aí as relações produtivas, mas sobretudo assumindo que essa noção diz respeito à formação de pessoas para a incidência na vida social, como enuncia Licínio Lima:

Com efeito, o conceito de educação permanente ou ao longo da vida conferia centralidade à educação enquanto objeto de políticas públicas e, portanto, à sua provisão, organização e regulação enquanto direito humano básico, responsabilizando o Estado pela garantia das condições de igualdade de oportunidades. (...) O ideal de educação permanente ou educação ao longo da vida, conferindo sentido e integrando diversas modalidades e formas de educação e formação, institucionalizadas ou não, assumiria frequentemente como objetivo último a educação para a cidadania democrática e a participação livre e responsável, para o desenvolvimento e a transformação, para o esclarecimento e a autonomia dos cidadãos. (...) (Lima, 2007, p. 102)

Tal entendimento distancia-se significativamente da formulação de educação ao longo da vida e das apropriações posteriores de que essa formulação foi objeto por parte dos setores conservadores da sociedade ao longo do processo de expansão das concepções neoliberais de administração pública que sucederam o ápice do

estado de bem-estar social nos países centrais. A partir da quinta Confinteia (Hamburgo, 1997) essas formulações caminharam mais explicitamente na direção de um ajustamento dos propósitos educativos às demandas de uma cadeia produtiva cada vez mais exigente, que individualizou a necessidade de capacitação da classe trabalhadora, relativizando o papel do Estado como responsável principal pela formação dos trabalhadores e pela garantia de seu acesso ao mundo do trabalho em condições dignas. Dessa forma, temos testemunhado nas últimas três décadas um processo de responsabilização da classe trabalhadora no que diz respeito à busca pela formação pessoal incessantemente, para poder permanecer em condições de competição pelas colocações no mundo do trabalho, devendo demonstrar, além da capacidade técnica – que está sempre em atualização devido às constantes inovações tecnológicas – quanto pela necessidade de demonstrar certas “habilidades” como a resiliência, que nada mais é do que a capacidade de resignar-se e submeter-se aos constantes acréscimos de demandas apresentadas pelo setor produtivo.

Rosana Barros (2011), desenvolve uma discussão sobre o processo de configuração do campo conceitual da educação de jovens e adultos. Sua elaboração inicia-se na indicação de que, embora a ação educativa esteja presente em diferentes formas na vida cotidiana das pessoas, este é um campo bastante recente na história da humanidade, acontecendo de maneira concomitante à organização dos sistemas escolares modernos, fruto do momento de formação dos estados nacionais tal qual os conhecemos atualmente. O desenvolvimento deste campo teria como protagonistas tanto a crescente ação estatal ao longo dos séculos 19 e sobretudo 20, quanto das agências supranacionais de destaque, como a Organização das Nações Unidas , ONU, notadamente em seu braço educacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia, UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a OCDE. Esse protagonismo ocorreria principalmente da incidência que os relatórios produzidos por essas instituições tiveram, ao longo das últimas décadas, nos debates acadêmicos e nas formulações de políticas educacionais dos países signatários destes relatórios. O reconhecimento social que tais instituições conquistaram historicamente contribui para que o discurso por elas veiculado tenha credibilidade e influencie na maneira como as sociedades passam a perceber a temática sobre a qual tem formulado documentos, como a EJA, nesse caso.

Na sequência, Barros desenvolve uma discussão sobre o recente processo de transição, tanto em nível discursivo quanto em relação às proposições de ações educacionais protagonizadas por essas instituições supranacionais de destaque, relacionado aos princípios da educação de jovens e adultos. Para a autora, é possível identificar em que período essa transição ocorreu, uma vez que a influência da noção de educação permanente foi mais incisiva ao longo dos anos 1960 e 1970, influenciada pela ideia de progresso social, de garantia da efetivação dos direitos humanos, da cooperação técnica e financeira entre nações consideradas mais e menos desenvolvidas, da busca pela redução das desigualdades no acesso aos bens produzidos pela sociedade, portanto democrática. Para que pudesse haver avanços nesse cenário, era fundamental uma educação comprometida com a formação das pessoas para que pudessem atuar socialmente nesta direção. Caberia à educação – formal e informal – articular a educação geral a processos que contribuíssem para esse processo formativo mais amplo.

A partir dos anos 1980, houve um deslocamento gradual e contínuo deste enfoque para uma busca de conformação às exigências da cadeia produtiva que passam necessariamente pelo empobrecimento das propostas educacionais e pela adoção de uma lógica individualista dos processos formativos, relacionados agora à garantia de mais chances de empregabilidade, numa compreensão bastante funcionalista dos objetivos a serem perseguidos pelos programas e ações educativos.

“(...) esta transição representa (...) um claro retrocesso sobretudo pelo que configura de esmagamento do potencial de emancipação pessoal e social afeto aos pressupostos da educação permanente, orientadores das práticas dialógicas mais tradicionais do setor” (Barros, 2011, p. 190)

Em sua genealogia, a autora chama atenção para outras substituições semânticas que engendram uma concepção política claramente vinculada às concepções neoliberais. Nesse sentido, percebe-se que conceitos como *saberes e conhecimentos* foram substituídos por outros como *competências e habilidades*, enquanto a ideia de *educação* perde espaço para *formação*. No mesmo sentido, a substituição gradual do termo educação por outros como aprendizagens, indica uma tendência a tornar central a atuação da pessoa que aprende, ou necessita aprender, deslocando a responsabilidade governamental por esse processo. Ao longo do desenvolvimento desta tese, pudemos observar as consequências perniciosas que a adoção sistemática deste tipo de discurso causou no entendimento da sociedade

acerca das atribuições dos diversos atores sociais na efetivação do direito à educação das pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas.

Nas últimas décadas, tem sido predominante uma concepção de educação ao longo da vida (na escola e fora dela) amplamente subordinada ao ajustamento à empregabilidade e à competitividade. Não apenas as ressonâncias democráticas e da economia e da sociedade foram sendo enfraquecidas como, também, o próprio conceito de educação ao longo da vida, sujeito a um forte desgaste nas suas dimensões libertárias e críticas, passando mesmo a ser objeto de profundas modificações. Nos últimos anos, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respectivos Estados-membros como categoria dominante. Num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção do seu portefólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi frequentemente retirado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis. (Lima, 2016, p.17)

Diante do exposto, concordando com a argumentação apresentada por Lima e Barros, assumimos no presente trabalho a noção de educação permanente como princípio norteador das discussões sobre as políticas de educação de jovens e adultos, reconhecendo a premência de ratificar este entendimento da função social da EJA, comprometida politicamente com a transformação da sociedade em que vivemos e atuamos, e não das necessidades contemporâneas dos detentores dos meios de produção e refutando, portanto, a concepção de educação ao longo da vida defendida pelas formulações de instituições como a Unesco ao longo dos últimos vinte anos.

As ações de EJA ocorrem em múltiplas conformações de tempo, espaço e proposições, relacionados tanto pela ação estatal direta, realizadas no escopo de sua estrutura administrativa, quanto no âmbito das ações da sociedade civil, onde ocorrem em múltiplas configurações que, embora mantenham certa independência política da administração governamental, apresentam graus variados de dependência econômica em relação a esta administração, o que resulta, também em diferentes graus, em uma condição de subordinação burocrática.

Em nossa pesquisa, constituiu-se como objeto de estudo a *dinâmica das relações estabelecidas entre a população pouco escolarizada e a política de EJA escolar*, que, como afirmamos acima, é apenas uma das possibilidades dessa oferta.

A *educação escolar de jovens e adultos* pode ser compreendida como o conjunto das ações educativas realizadas sistematicamente nas instituições escolares, submetidas às normas estabelecidas pela legislação educacional em âmbito nacional, bem como pelas redes de ensino, em âmbito local. Esse conjunto de regulamentações define a obediência a alguns procedimentos padronizados, como por exemplo, o respeito às diretrizes curriculares, ao calendário letivo, aos processos formais de registro, acompanhamento, supervisão, avaliação e certificação dos processos de ensino e aprendizagem que nelas se realizam.

A política educacional no Brasil tem sido em grande medida restrita à política de educação escolar. Para a população, ocorre uma associação direta entre essas duas dimensões, pelo fato de essa ser a ação mais abrangente e mais próxima das realidades locais.

Tal fato configura-se, a nosso ver, como um entendimento limitado sobre o que é a ação educativa e sobre quais são os espaços e as instituições onde ela se desenvolve, ainda que de forma incipiente, na sociedade brasileira. Essa limitação no entendimento dos governos brasileiros, em todas as suas instâncias, tem um impacto direto na restrição da dimensão do público que tem sido alcançado por essas políticas, uma vez que o público majoritário da educação escolar no país é constituído por crianças e adolescentes.

Nossa opção por pesquisar a oferta escolar da EJA tem se baseado no interesse em compreender como a instituição escolar pode desenvolver suas potencialidades com o objetivo de incidir como agente relevante para a redução de desigualdades sociais, notadamente no que tange ao acesso ao conhecimento. Esse interesse relaciona-se, primordialmente, à trajetória de vida desta pesquisadora, que tem uma relação sistemática com a educação formal, uma vez que, ao longo dos últimos doze anos, tenho pesquisado o tema das políticas escolares de educação de jovens e adultos, além de atuar profissionalmente como professora e, mais recentemente, diretora de escola da rede municipal de educação de São Paulo.

Essa opção não pretende desconsiderar a riqueza do acúmulo de experiências que ocorrem no âmbito da educação não formal e informal, tampouco indica uma

defesa de que os governos monopolizem a oferta de ações educativas. Nosso enfoque na educação escolar de jovens e adultos parte da premissa de que os princípios da educação popular, que têm fundamentado nossa formação acadêmica e também a nossa prática profissional na escola pública, são imprescindíveis para que essa ação educativa cumpra os objetivos enunciados, podendo ser vivenciados em diferentes espaços, inclusive na escola pública, direcionando os recursos disponíveis para a realização de uma ação educativa comprometida com a transformação social.

Nas etapas anteriores de minha formação acadêmica, desde a iniciação científica até o curso de Mestrado em Educação, meu foco investigativo esteve relacionado aos processos de implementação das políticas destinadas à EJA. Durante a pesquisa de iniciação científica¹, entre os anos de 2006 e 2007, fiz um breve levantamento sobre as modalidades de atendimento oferecidas pela Rede Municipal de Educação de São Paulo em um determinado bairro da periferia do município.

Minha dissertação de mestrado² resultou de uma pesquisa acerca das relações estabelecidas entre o Governo Federal e a Secretaria de Estado da Educação Estado de São Paulo para a formulação dessas políticas, em uma análise que buscou refletir sobre a configuração das relações federativas nesse contexto e quais os fatores que exerceram influência nesse processo, tendo como recorte temporal os governos Lula (2003-2009).

Esperamos que essa tese possa explicitar um redirecionamento em meu foco investigativo, partindo da perspectiva das pessoas que têm ocupado posições de formuladores de políticas e representantes da população pouco escolarizada, para uma busca de condições de divulgação da perspectiva desta população.

Acreditamos que a pesquisa que ora apresentamos possa contribuir para que os apontamentos que o povo traz em sua reflexão a partir de sua compreensão sobre a realidade brasileira e os acertos e equívocos das atuais políticas de EJA possam

¹ VIEIRA, Rosilene Silva. Análise das políticas públicas municipais em educação de jovens e adultos: um estudo da região noroeste da Cidade de São Paulo. Pesquisa de iniciação científica com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, sob orientação da Prof^a Dr^a Lisete Regina Gomes Arelaro, com vigência de 01/10/2006 a 30/07/2007. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2007.

² VIEIRA, Rosilene Silva. O Regime de Colaboração entre União e Estado de São Paulo na oferta de políticas de EJA no período 2003-2009: a relação entre SECAD/MEC e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Dissertação de Mestrado (147 páginas). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

ser cada vez mais objeto de sistematização , compondo os processos de análise, implementação e avaliação de tais políticas.

Metodologia de pesquisa

Nossa pesquisa teve como principal objetivo responder à seguinte questão: ***quais são as contribuições que a perspectiva da população pouco escolarizada traz para o debate atual sobre as políticas de EJA no Brasil?***

Como meio de responder a esta questão, pretendia-se identificar a relação que esta população estabelece com as políticas de EJA, considerando como categorias de análise o acesso à informação, a leitura realizada por essa população acerca das complexas questões que envolvem essa temática , tais a configuração atual do fenômeno da baixa escolaridade, a responsabilidade de atores como Estado e Sociedade em relação a este fenômeno, a maneira como os processos de mobilização coletiva direcionada à disputa política da ação estatal vêm acontecendo e, por último, a dimensão das experiências vividas por essas pessoas em cursos de EJA. Acreditávamos que essas categorias de análise apresentar-se-iam em uma dinâmica de inter-relações, o que foi confirmado ao longo da realização do trabalho.

Como hipóteses iniciais de pesquisa, havíamos elaborado as três que apresentamos a seguir:

- 1) A população adolescente, jovem, adulta e idosa tem acesso a informações insuficientes sobre a existência do direito à educação básica – em especial ao direito subjetivo ao ensino fundamental - que as coloca na condição de credoras do Estado;
- 2) Essa população tem seu acesso às informações sobre a quantidade e diversidade da existência da oferta de políticas de EJA restringido pela atuação dos agentes do Estado, em diferentes instâncias;
- 3) Os atores sociais cuja atuação relaciona-se à implementação de políticas de EJA - governos, universidades, movimentos sociais – não têm buscado a inclusão dessa população no processo de discussão e formulação dessas políticas, fato que configuraria uma contradição com os princípios da modalidade.

Tratou-se de pesquisa de *abordagem qualitativa*, que pode ser definida, grosso modo, como uma maneira de realizar um estudo cujas características indicam uma opção pela priorização de aspectos relacionados à qualificação do fenômeno em

análise, o que envolve vários fatores e aspectos concretos e subjetivos. Segundo Marli André (2013:97),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

É possível que para esse processo de qualificação ao qual a autora se refere recorramos, pontualmente, às informações quantitativas que se relacionam ao nosso objeto de investigação e possam contribuir para a contextualização da pesquisa. O uso de tais informações tem como um de seus objetivos subsidiar a descrição do contexto no qual se insere nosso objeto de estudo. Em nosso trabalho, os dados quantitativos dizem respeito aos indicadores sociais que dialogam com a situação educacional do nosso país e especificamente do território onde a pesquisa ocorreu.

Os recortes realizados para a delimitação dos procedimentos de pesquisa dizem respeito às características da oferta de EJA que iremos investigar. Trata-se da oferta de educação escolar de jovens e adultos nas etapas do fundamental e do ensino médio. Nossa intenção inicial era a delimitação apenas do ensino fundamental, pelo fato de tratar-se da etapa cuja responsabilidade deveria ser compartilhada entre os governos estadual e municipal, com apoio técnico e financeiro da União, além de ter sido reconhecida pela legislação educacional brasileira como direito subjetivo de toda a população que está em condição de baixa escolarização, reconhecimento esse que legitima e oferece respaldo a todos os esforços para sua efetivação. No entanto, durante a realização da pesquisa de campo, o contato com questões relacionadas à oferta da EJA no ensino médio foi inevitável, daí sua inclusão na discussão apresentada.

Elegemos o *estudo de caso* como um dos recursos metodológicos principais deste estudo, por acreditarmos nas possibilidades que este modelo de pesquisa nos oferece em relação ao aprofundamento da análise do objeto de estudo. Segundo André, o estudo de caso é uma opção de caminho a ser trilhado pelo pesquisador,

composta pela utilização de diversas ferramentas metodológicas que procuram lançar luz sobre um objeto de estudo multifacetado, e que

(...) começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode ser a continuidade de pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa. (André, 2013, p.98)

Tal escolha de percurso investigativo dentro da elaboração de um estudo de caso busca justamente superar o desafio que tem se constituído para os pesquisadores que se propõem a realizar esse tipo de pesquisa em equilibrar a relação entre a identificação das singularidades do “caso” em análise e a possibilidade de generalizações a partir dos resultados dessa análise. Para Alda Judith Alves – Mazzotti esse é um calcanhar de Aquiles que deve sempre ser considerado, evitando-se assim a reprodução de resultados pouco significativos que se têm observado em grande parte destes estudos:

A partir de uma analogia entre o processo de produção do conhecimento científico e uma conversa entre pares, verificou-se que muitos estudos de caso parecem monólogos: não se inserem no fluxo de discussão anterior nem dão margem a que se dê continuidade à conversa, incorporando suas possíveis contribuições. (Alves-Mazzotti, 2006, p.648)

Ao longo da elaboração desta tese, buscamos atentar para essa ponderação, dialogando com os pesquisadores que nos antecederam no esforço de considerar a voz à população pouco escolarizada nas discussões sobre as políticas educacionais.

Acreditamos tratar-se de um estudo de caso de *tipo instrumental*, ou seja, nosso objetivo ao eleger um conjunto de pessoas atuantes em um determinado território foi o de reunir informações que possam contribuir para a compreensão coletiva de um fenômeno que se explicita nesse território específico como parte de uma questão ampla, verificável em outros territórios. Desta forma, as informações obtidas por meio desta coleta podem de alguma forma subsidiar a análise global do fenômeno em questão. Como destaca Alves-Mazzotti:

No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser

selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.642)

Para este estudo de caso, nosso foco de investigação concentrou-se no bairro Jardim João XXIII, um dos distritos da subprefeitura do Butantã, no município de São Paulo, como localização privilegiada para a seleção das pessoas que compuseram o grupo de informantes tido como fonte principal do estudo. Inicialmente, selecionamos dentre a população residente neste distrito, pessoas que fazem parte da população pouco escolarizada, organizados de acordo com uma tipificação proposta por nós e que pretende contemplar a diversidade (de gênero, de pertencimento geracional, de etnia, de ocupação, religiosa e de origem urbana ou camponesa) observável nessa parcela da sociedade brasileira, com o intuito de investigar os fatores que dizem respeito ao tipo de relação que estabelecem com as políticas educacionais. São pessoas que cursavam a época da entrevista cursos de educação escolar de jovens e adultos, pessoas que frequentaram cursos de educação de jovens e adultos, tendo ou não interrompido sua trajetória de formação; e pessoas que nunca frequentaram cursos de educação de jovens e adultos, embora se enquadrem no perfil de baixa escolaridade por não terem concluído a etapa do ensino fundamental.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a partir de algumas colaborações importantes recebidas da banca do exame de qualificação, optamos por incluir em nossa pesquisa a perspectiva de pessoas que têm uma atuação política no território, sendo reconhecidas pelos moradores como lideranças comunitárias. No decorrer da pesquisa de campo pudemos verificar que muitas dessas pessoas compõem os dois grupos simultaneamente.

Além disso, para o desenvolvimento da pesquisa de campo, empregamos a amostragem não probabilística conhecida como “metodologia bola de neve” ou “snowball sampling” que se constituiu em importante ferramenta metodológica para a realização desta etapa do trabalho. Segundo João Oswaldo Dewes (2013), podemos descrever essa ferramenta metodológica como uma alternativa interessante para as situações em que os pesquisadores precisam selecionar o grupo de pessoas que farão parte de sua investigação no conjunto de populações que contam com baixa visibilidade social, o que pode se dar por inúmeras causas, como o fato de praticarem atividades consideradas ilegais ou o pertencimento a grupos estigmatizados pelo conjunto da sociedade. Nesse sentido, essa metodologia nos possibilitou alcançar

peessoas que não costumam tomar parte dos debates públicos sobre a temática investigada e às quais não teríamos obtido acesso sem o apoio desta metodologia.

Segundo Juliana Venuto, existem três aplicações mais comuns para esse tipo de amostragem:

A amostragem de bola de neve é utilizada principalmente para fins exploratórios, usualmente com três objetivos: desejo de melhor compreensão sobre um tema, testar a viabilidade de realização de um estudo mais amplo, e desenvolver os métodos a serem empregados em todos os estudos ou fases subsequentes. (Venuto, 2014, p. 205)

No caso de nosso estudo, acreditamos que se confirma a definição da autora, uma vez que empregamos essa técnica com o intuito de explorar um objeto de pesquisa que nos parece novo, para ampliar nossa compreensão sobre ele, além da questão já citada de favorecer nossas chances de aproximação com um grupo social que não está acessível comumente.

A utilização desta ferramenta metodológica dá-se em etapas denominadas tradicionalmente como *ondas*, das quais a primeira é a onda zero, na qual o pesquisador identifica, a partir de seus conhecimentos prévios da realidade que está pesquisando, as pessoas que serão suas fontes iniciais de informações, as “sementes”, e que terão a importante tarefa de identificar os próximos respondentes - os “filhos”, a serem interpelados na etapa seguinte, a “onda um” e assim, sucessivamente, até que o grupo investigado contemple as necessidades da pesquisa ou até que as ondas sucessivas esgotem sua potencialidade de revelação de novos respondentes.

A utilização desta ferramenta fez parte de um conjunto diversificado de mecanismos dos quais lançamos mão, buscando ampliar ao máximo o alcance de nossa investigação, diante da complexidade da questão que pretendíamos problematizar com a pesquisa:

- *Pesquisa bibliográfica*, à qual recorreremos com o objetivo de identificar a forma como tem sido problematizado nosso objeto de estudo pela literatura referência no campo da educação de jovens e adultos e, de forma mais abrangente, no campo das políticas públicas e das Teorias de Estado;
- *Análise de dados secundários*, que nos permitiram quantificar oferta e demanda de cursos de EJA no município e no bairro em análise e, também;

- *Revisão da literatura*, buscando identificar como a perspectiva da população pouco escolarizada tem sido problematizada pelos pesquisadores da área das políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, nos diversos tipos de produções acadêmicas (artigos científicos, dissertações, teses e comunicações de pesquisas em congressos científicos).

Os diferentes recursos metodológicos empregados nesta pesquisa contribuíram para a elaboração de um painel de dados que nos permitiu identificar quais alguns dos fatores que têm incidido na relação estabelecida entre a população pouco escolarizada e as políticas de EJA. Justificam-se pela necessidade de considerarmos aspectos internos e externos ao funcionamento dos cursos para poder alcançar uma visão mais abrangente da política educacional.

Perspectiva teórica do estudo

(...) Na filosofia, [a unidade dialética] é a práxis, isto é, a relação entre a vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica. Na política, é a relação entre o Estado e a sociedade civil, isto é, intervenção do Estado (vontade centralizada) para educar o educador, o ambiente social em geral. (Gramsci, Q 12, §18; 1, 236-237)

Nossa pesquisa identifica-se com a perspectiva do materialismo histórico. Esta perspectiva nos oferece condições de buscar respostas à nossa questão de pesquisa, relacionando-a com o momento histórico e político no qual se desenvolve, extrapolando a observação estrita do objeto imediato de estudo. A interpretação científica baseada no materialismo histórico busca explicitar as múltiplas implicações que interferem na configuração de um dado fenômeno, notadamente, sua relação com a organização econômica de uma sociedade específica em um determinado momento histórico.

Marx e suas formulações acerca do materialismo histórico tem sido, desde o início da divulgação de suas publicações, objeto de inúmeras linhas interpretativas que aglutinam estudiosos das vulgarmente chamadas “correntes do marxismo”. Algumas vezes, tais linhas de interpretação divergem sobre pontos específicos da teoria marxista e, não raro, antagonizam-se. Para nosso estudo, interessa particularmente discutir a divergência que diz respeito à função desempenhada pelas políticas públicas – dentre as quais se destacam as educacionais – estabelecida entre os chamados teóricos estruturalistas e não estruturalistas do marxismo.

Qualquer tentativa de esboçar uma caracterização aligeirada sobre o pensamento estruturalista no marxismo redundaria em uma discussão superficial da questão. Dadas as limitações deste texto, pontuaremos somente que para o conjunto teóricos estruturalistas, que têm como um de seus principais representantes Louis Althusser, a determinação da estrutura econômica sobre a sociedade (ou superestrutura) em suas principais dimensões é um fator invariável. Diante desta constatação, a atuação do conjunto das políticas públicas, por meio dos chamados aparelhos ideológicos do Estado, se daria necessariamente a favor da manutenção desta estrutura econômica. A educação escolar teria, de acordo com esta perspectiva de análise, determinada sua motivação em reproduzir as ideologias que sustentam as classes dominantes à frente da estrutura econômica vigente, o que poderia ser visto como um elemento desmobilizador de intervenções neste espaço que visassem à transformação social. Como assinala Paulo Augusto Bandeira Bernardino,

Nasce, nesse contexto, o tema da “reprodução das estruturas sociais” que ocupa um lugar privilegiado e que tem como lema a proposição do “homem como produto das estruturas que o determinam e não produto de sua ação” (Nogueira, 1990, p. 54). Atrelado a esse lema, pode-se observar duas características desse período na análise educacional: 1) os conhecimentos veiculados na escola são sempre portadores de um nítido caráter de classe, como a versão bourdieuniana, cuja ênfase é uma “visão culturalista”; e 2) os agentes de produção das condições de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais identificam a cultura escolar com a cultura dos grupos sociais dominantes, como a versão althusseriana, caracterizada como uma “visão economicista”. Um exemplo da versão althusseriana é a análise de Christian Baudelot e Roger Establet identificando o discurso da relação entre a escola e a sociedade francesa como um meio de reafirmação do modo de produção capitalista que prescinde da base real do funcionamento da escola, principalmente a escola primária (...) (Bernardino, 2010, p. 3)

Bernardino chama atenção para o que considera uma interpretação equivocada dos escritos *althusserianos*, principalmente no que concerne à intensidade da influência do modo de produção capitalista sobre as ações educativas, ponderando que o autor defendia a reprodução das condições de produção da luta de classes capitalista na escola e não, necessariamente, dos resultados dessa luta de classes ou mesmo apenas a transmissão dos conhecimentos sistematizados pelas classes hegemônicas. Essa interpretação equivocada de seus escritos, causada provavelmente por leituras aligeiradas e parciais de sua obra, pode ter, segundo Bernardino, ocasionado uma apropriação inexata de suas proposições pelos

estudiosos das chamadas teorias da reprodução. Essa apropriação estaria na base fundamental das críticas elaboradas a partir dos anos 1980 sobre o fatalismo que foi atribuído às análises sociais elaboradas pelos teóricos da reprodução, inclusive no Brasil.

O próprio Althusser indica que as escolas, parte de um sistema que compõe os Aparelhos Ideológicos do Estado, apresentam a existência de um potencial transformador interno à instituição escolar, ainda que bastante incipiente e limitado pela estrutura do sistema capitalista:

A “cultura” que se ensina nas escolas não passa efectivamente de uma cultura em segundo grau, uma cultura que “cultiva” visando um número, quer restrito quer mais largo, de indivíduos desta sociedade, e incidindo sobre objectos privilegiados (letras, artes, lógica, filosofia, etc.), a arte de se ligar a estes objectos: como meio prático de inculcar a estes indivíduos normas definidas de conduta prática perante as instituições, “valores” e acontecimentos desta sociedade. A cultura é ideologia de elite e/ou de massa de uma sociedade dada. Não a ideologia real das massas (pois em função das oposições de classe, há várias tendências na cultura): mas a ideologia que a classe dominante tenta inculcar, directa ou indirectamente, pelo ensino ou outras vias, e num fundo de discriminação (cultura para elites, cultura para as massas populares) às massas que domina. Trata-se dum empreendimento de carácter hegemónico (Gramsci): obter o consentimento das massas pela ideologia difundida (sob as formas da apresentação e da inculcação de cultura). A ideologia dominante é sempre imposta às massas contra certas tendências da sua própria cultura, que não é reconhecida nem sancionada mas resiste. (Althusser, 1979, p. 39)

Essa reflexão nos convida a ponderar, concordando com Bernardino, sobre os usos e abusos que foram feitos a partir da leitura de Althusser. De todo modo, mesmo relativizando a intensidade desta reprodução na reflexão sobre como é possível resolver a tensa equação entre produção x reprodução de conhecimento, é fato que seus teóricos vislumbram com pouco entusiasmo o potencial da educação escolar em contribuir para a superação da luta de classes e, em consequência, do modo de produção capitalista.

Nossa perspectiva de análise é fruto da elaboração teórica de um autor cuja produção antecede a de Althusser e de outros intelectuais estruturalista se apresenta formulações distintas sobre a potencialidade da ação dos sujeitos na sociedade: Antônio Gramsci. Dentre todos os conceitos elaborados ou desenvolvidos por este autora partir de suas análises das proposições marxistas e de seus diversificados estudos sobre várias áreas do conhecimento, optamos por utilizar na fundamentação

teórica deste trabalho os conceitos de *Estado* (ou Estado ampliado) e de *senso comum*.

A eleição das relações políticas - nas variadas dimensões da vida social - como principal tema de pesquisa por este autor relaciona-se com seu compromisso com a defesa de unidade dos setores progressistas contra o fascismo emergente na Itália das primeiras décadas do século XX e, de certo modo, como produto de reflexão sistemática sobre o processo histórico de constituição do Estado Italiano e todas as tensões políticas que o marcaram, notadamente a questão meridional, que marcou profundamente a constituição do sardenho Antônio Gramsci. Trata-se da busca por uma nova estratégia política para a transformação social em países que, assim como a sua Itália natal, apresentavam estrutura e dinâmica político-sociais mais complexas em comparação àquelas encontradas na Rússia revolucionária e em outros países *orientais*. Nesse contexto, era preciso lançar mão de outros recursos, *além* da luta revolucionária, para transformar as sociedades que compartilhassem tais características de complexidade. Com esse intuito, a contribuição fundamental de Gramsci foi ocupar-se intelectualmente dos detalhes do funcionamento dessas sociedades de economia capitalista mais avançadas, recusando nesse esforço a utilização da temporalidade linear adotada pelos pesquisadores positivistas. Coerentemente com esse objetivo, seus estudos desdobram-se em pesquisas minuciosas acerca de vários temas, que constituem uma unidade de análise e muito nos ensinam sobre a necessidade de superar, na pesquisa acadêmica, a exacerbada compartimentalização do pensamento científico que, sob o legítimo argumento da necessidade da especialização na produção do conhecimento, acarretou um processo de isolamento das produções científicas em áreas e subáreas cada vez mais específicas que enfrentam dificuldades até hoje em restabelecer um diálogo produtivo que propicie análises mais abrangentes da realidade social.

As divergências de Gramsci em relação às análises estruturalistas de alguns estudiosos do marxismo não devem, contudo, ser interpretadas como uma negação da relevância da estrutura econômica sobre o funcionamento da sociedade. Stephen Gill (2007:67) esclarece que:

(...) A abordagem de Gramsci é coerente com a ideia de estruturas históricas, constituídas, em parte, pela consciência e pela ação de indivíduos e grupos. Portanto, a abordagem de Gramsci contrasta com o “estruturalismo abstrato”, na medida em que tem um aspecto

humano (ista): a mudança histórica é compreendida, num grau significativo, como consequência da atividade humana coletiva.

A historicidade de Gramsci pode, ainda segundo Gill (2007) ser explicada por três categorias fundamentais que fundamentam sua análise da realidade social. A primeira delas é a *transitoriedade*, segundo a qual a história constitui-se como um processo cumulativo, infinito e não repetível. A segunda é a *necessidade histórica*, que por meio de uma relação dialética condiciona aos limites do possível a potencialidade da mudança social. Por fim, poderia ser caracterizada como uma variante dialética do realismo, com destaque para a formulação do conceito de *intelectual orgânico* que enuncia que também os processos de produção intelectual estão em relação dialética com a mudança histórica. (Gill, 2007, p. 69).

O próprio Gramsci (1968:23) explicita os limites de uma interpretação estruturalista da sociedade, ressaltando a importância da atuação dos sujeitos e do Estado na conformação das sociedades capitalistas:

Mas, como na realidade fática sociedade civil e Estado se identificam, deve-se considerar que também o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por caminhos legislativos e coercitivos; é um fato de vontade consciente dos próprios fins e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. (Gramsci, 2004, p.23).

Por fim, a leitura de mundo proposta por Antônio Gramsci contribui para a condução do processo de desenvolvimento desta tese, traduzindo o seu historicismo para pesquisa científica, na relação que os pesquisadores podem vir a estabelecer com o conjunto da produção intelectual que antecede sua formulação da seguinte maneira:

Não se deve conceber a discussão científica como um processo judiciário, no qual há um réu e um promotor, que deve demonstrar, por obrigação de ofício, que o réu é culpado e digno de ser tirado de circulação. Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa de verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais avançado quem se coloca do ponto de vista de que o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada, ainda que como momento subordinado, na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo a posição e as razões do adversário (e o adversário é, em alguns casos, todo o pensamento passado) significa justamente estar liberto da prisão das ideologias, isto é, significa colocar-se em um ponto de vista “crítico”, o único fecundo na pesquisa científica. (Gramsci, Q 11, 2003, vol. 1, p.19)

Vamos nos deter a estes dois conceitos no capítulo sobre as potencialidades da escola pública como uma das instituições que podem promover a mudança social,

entendida aqui como o movimento de superação progressiva das desigualdades de acesso aos direitos sociais, políticos e civis que são inerentes ao modo de produção capitalista.

O segundo autor que fundamenta nossa análise é **Paulo Freire**, de cuja obra destacaremos os conceitos de *dialogicidade* e *politicidade* da educação, que serão utilizados sobretudo na discussão sobre o conceito de qualidade da educação de jovens e adultos. A obra de Freire representa hoje a maior referência teórica na produção de pesquisas que tenham como referência o campo da educação popular. Ana Maria Saul (2011), em um esforço de dimensionamento da abrangência dessa obra, apresenta os seguintes dados:

As obras de Paulo Freire, incluindo mais de 20 livros, dos quais ele é o único autor, acrescidas de livros escritos em co-autoria, já ultrapassam a marca de um milhão de publicações. O seu livro mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, foi traduzido em mais de vinte idiomas. Somente em inglês, já foram publicados mais de quinhentos mil exemplares de *Pedagogia do Oprimido*. A crescente publicação de suas obras, ao lado de estudos e pesquisas que analisam criticamente seu legado, com vistas a recriá-lo, são indicações da grande vitalidade dessa matriz epistemológica. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções, o caráter de uma obra universal. (2011:1)

Diante dessa vasta produção, muitos são os textos de sua autoria nos quais podemos encontrar subsídios para a discussão de sua relevância do debate sobre qualidade da educação. Optamos por trabalhar com duas de suas obras, que consideramos especialmente significativas para a nossa análise, sem que tal opção represente a expressão de uma hierarquização por relevância de cada obra no conjunto de sua produção. Essas obras são *Pedagogia da Autonomia* e *A educação na cidade*.

A primeira dessas obras é, para nós, a que melhor permite acompanhar a retomada que Freire realiza- de forma objetiva e já amadurecida - de conceitos fundamentais em sua teoria, muitos dos quais extensamente desenvolvidos em trabalhos anteriores. Essa retomada possibilitou, inclusive, a problematização pelo autor de interpretações e avaliações realizadas por interlocutores de sua obra. Já no livro *A educação na cidade*, podemos encontrar a avaliação do próprio Freire sobre sua experiência à frente da secretaria municipal de educação de São Paulo durante a gestão de Luíza Erundina (1989-1992) e apresenta apontamentos específicos sobre o debate acerca das políticas de EJA.

A repercussão do legado de Freire no meio acadêmico evidencia-se tanto pelo reconhecimento do qual é destinatário quanto pelo volume de produções científicas que nele se referenciam. Nossa discussão não irá contemplar os diversos títulos conferidos e demais tipos de homenagens prestadas ao autor, em vida ou postumamente. Aos leitores que desejarem ter contato com essa extensa relação, recomendamos a leitura dos trabalhos de seus biógrafos, dentre os quais podemos citar os pesquisadores Moacir Gadotti e Ana Maria Freire.

No que se refere à utilização de sua obra como fundamentação teórica para a elaboração de trabalhos acadêmicos no Brasil, podemos citar como indicador de projeção um levantamento coordenado por Ana Maria Saul em 2011, que teve como fonte o Banco de Teses da CAPES/MEC, identificou 1441 produções, entre dissertações e Teses, defendidas entre os anos de 1987 a 2010, que o enunciam como parte do referencial teórico.

Outro indicador desta projeção pode ser encontrado em levantamento, referente ao ano de 2011, elaborado por Oliveira, Motta Neto e Hage, no qual os autores apontam a existência de 28 grupos de pesquisa ligados ao diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do então Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (CNPQ/MCTI), que se autodenominavam como *freireanos*. Nestes 28 grupos, distribuídos por todo o país em instituições de ensino superior públicas e privadas, atuavam à época do levantamento cerca de 650 pesquisadores discentes e docentes. (2011, p. 7)

Uma obra deste estofo tem, como é possível inferir, significativa quantidade de comentaristas. Dentre os vários comentaristas, utilizaremos em nossa análise os apontamentos de Afonso Celso Scocuglia (1999), pela relevância que atribuímos aos seus apontamentos sobre a evolução histórica do pensamento freireano.

A obra de Paulo Freire imbrica-se com a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil no final da década de 1950, quando suas primeiras reflexões sistematizadas sobre educação, permeadas por seus estudos e por sua práxis de educador de adultos no Sesi de Pernambuco, são publicadas na obra *Educação e Atualidade Brasileira* (1959). A partir desse momento, as ideias de Freire a respeito da importância da educação para o enfrentamento das desigualdades sociais difundem-se progressivamente na sociedade brasileira, à medida que sua atuação como pesquisador se expande, inicialmente no contexto pernambucano, alcançando

rapidamente repercussão em território nacional, no bojo dos movimentos de educação popular que se fortaleciam no início da década de 1960, como resultados de experiências iniciadas em décadas anteriores. Nesse momento, ganha notoriedade a experiência de Angicos, que se tornaria um marco na história da pesquisa em EJA, uma vez que foi durante o desenvolvimento dessa experiência que se divulgou o conjunto de técnicas pedagógicas que viria a ser conhecido como “Método Paulo Freire de Alfabetização”.

Esse foi um período importante na constituição do pensamento freireano em relação às concepções que deveriam nortear a ação educativa voltada para os estudantes jovens e adultos – inicialmente esse era o objeto da análise, que se expandiu progressivamente, ao longo de sua produção teórica – dentre os quais tomam centralidade o respeito aos seus conhecimentos prévios, o “saber de experiência feito”, a partir do qual deveriam ser propostos temas geradores em função dos quais os processos educativos se organizariam, imprescindivelmente fundamentados na relação dialógica entre educadores e educandos.

Ainda no início dos anos 1970, as reflexões do autor indicam um processo de superação da influência que o pensamento pautado pelo ideário do nacional desenvolvimentismo exerceu na primeira fase de sua produção, que tinham relação direta com o momento político que o país vivia. Por nacional desenvolvimentismo, compreendemos a interpretação, presente em formulações teóricas e no discurso político brasileiro dos anos 1950 e 1960, segundo a qual a educação poderia ser vista como uma alavanca impulsionadora do desenvolvimento econômico do país, que, posteriormente, culminaria com um modelo de distribuição de renda e oportunidades menos desiguais, conseqüentemente melhorando as condições objetivas de vida da população pobre. As chamadas reformas de base, dentre elas a educacional, cuja formulação no campo da EJA contou com a colaboração do próprio Paulo Freire, como idealizador do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que, embora já contivesse uma preocupação com a criticidade da ação educativa, visava principalmente à democratização do acesso da população em geral a este direito social como uma das possíveis estratégias que pretendiam impulsionar o desenvolvimento econômico do país.

As reformas de base não ultrapassaram o estágio embrionário, uma vez que a truculência do regime autoritário instituído pelo golpe civil-militar de 1964 levou ao

poder representantes de uma elite que não pretendia dividir, nem mesmo uma pequena parte da riqueza produzida no país com as camadas populares por meio da democratização do acesso à educação. Mais do que isso, essas elites rejeitaram a ideia de que a educação pudesse assumir um caráter crítico, desvelando as condições sociais do Brasil, entendendo que ela deveria permanecer dissimulando as contradições do modelo de desenvolvimento capitalista dependente que se intensificara durante o regime ditatorial. Coerentemente com essa estratégia política, o regime militar perseguiu, prendeu e tornou insustentável a permanência de Freire no país, além de tentar distorcer seus princípios teóricos no programa que foi elaborado por seus técnicos educacionais como alternativa ao PNA, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Nesse período, a produção freireana realizada fora do país na condição de exilado, torna-se mais complexa, aproximando-se de uma análise radical da atuação da educação como instituição da sociedade civil,

Sua produção nesse período expressa a incorporação de conceitos socialistas, com destaque para a luta de classes, que serão aprofundados ao longo dos anos 1970 e 1980. Nesse processo, o contato com as formulações de Marx, e, sobretudo, de alguns de seus principais estudiosos, como Gramsci, Sartre, Lukács e Amílcar Cabral será de extrema relevância para esse processo de reelaboração. (Scocuglia, 1999, p.102)

Essa nova influência não o tornou, de forma automática, um partidário dos modelos de educação implementados nas chamadas sociedades socialistas, tanto da Europa Oriental quanto da América Latina, uma vez que o autor discordava veementemente das limitações desses modelos no entendimento sobre a dialogicidade na educação.

Entre os primeiros escritos e este livro [A Pedagogia do Oprimido], as posições de Paulo Freire mudaram, realmente, em muitos pontos. Sua relativa aproximação dos quadros de referência do pensamento marxista era inegável. Mas tal aproximação era cautelosa, em nenhum momento chegava a colocá-lo em contradição com as anteriores afirmações a propósito do homem e do processo de humanização. Permaneciam inalteradas as linhas básicas de sua concepção do homem, sempre entendido como um ser inacabado, limitado, aberto para o mundo, capaz de transcendência, marcado pela vocação de ser mais, de humanizar-se... Sua atividade enquanto intelectual e educador permanecia comprometida com o ideal de aperfeiçoamento do homem e da sociedade criada pelo homem. Entendia, como antes, que essa busca de ser mais encontrava obstáculos na própria condição do homem e, também, nos modos de organização da sociedade constituída pelos homens no curso da história. Como nos primeiros tempos, persistia em investigar a natureza destas barreiras socialmente erguidas contra as possibilidades daquela humanização.

A educação, agora, como antes, era entendida, investigada e praticada como processo de “instrumentalização” dos homens para a busca desse aperfeiçoamento individual e social. (Beisiegel, 2010, p.93)

Enquanto produziu, Freire aprimorou sistematicamente suas reflexões acerca da educação. Esse esforço evidencia-se pela incorporação, sistematizada em seus escritos das décadas de 1980 e 1990, de novas perspectivas de análise da realidade social, por meio da apropriação do debate sobre a superestrutura, relacionada a questões existencialistas, como a discussão sobre gênero, que ampliaram o entendimento das categorias opressor e oprimido.

Era próprio do estilo de trabalho de Paulo Freire a permanente revisão de suas convicções. Antigas preocupações eram reexaminadas e, em alguns casos, até mesmo reformuladas a partir de novas reflexões e leituras ou de perguntas, entrevistas e conversas com outros intelectuais, colegas, alunos, educadores e público em geral. Convém registrar, aqui, que Paulo Freire era um grande conversador. Em boa parte, os trabalhos publicados no Brasil podem ser entendidos como produtos do esforço de consolidação e divulgação de posições a propósito de temas que o acompanham ao longo de toda sua atividade. Encontram-se nessas publicações, além de outros temas, por exemplo, extensos ensaios sobre a natureza política da educação e sobre a impossibilidade da neutralidade política da educação nas sociedades não igualitárias (Beisiegel, 2010, p. 112)

Esse aprimoramento constante de sua obra pode ser relacionado ao conceito de dialogicidade, entendida como a capacidade, e, sobretudo a predisposição de aceitarmos nossa incompletude e a possibilidade de contar com o outro para superá-la, refutando para isso, o aprisionamento às ideias fixas, aos dogmatismos e à arrogância acadêmica:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (Freire, 1996, p. 51)

As críticas de Freire à educação brasileira, de modo geral, fundamentavam-se em sua recusa em admitir que as relações educativas se pautassem pela opressão, por meio da imposição de saberes considerados legítimos, vinculados às classes dominantes, num processo exclusão e de subjugação das culturas populares. Ora, partindo desse pressuposto, para que aqueles que ocupam socialmente a posição de educadores possam respeitar e contemplar as culturas populares, necessário é que dialoguem com as classes populares. Essa é uma dimensão importante da dialogicidade. Além disso, a partir dessa concepção de educação, torna-se inviável a

formulação de modelos de educação por um grupo que sejam aplicados por outros grupos sem o envolvimento destes no processo. O diálogo, aliás, é outra noção que se modifica na evolução do pensamento freireano, superando uma elaboração utilitarista com o adensamento da reflexão sobre as relações entre as pessoas tanto em ações educativas quanto nas práticas sociais em geral

O “diálogo, enfatize-se, admitido de início como possibilidade de mediação “interclasses” é rechaçado como tal e entendido como “ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagônicos” nos conflitos sociais. (Scocuglia, 1999, p.104)

O que podemos apreender, a partir da do comentário de Scocuglia, é o compromisso mantido por Freire, no decorrer de sua longa trajetória como intelectual orgânico da educação, com princípios que foram perseguidos com radicalidade – aqui, entendida como uma postura que busca a origem, a “raiz” de uma questão sobre a qual refletimos, diferenciando-se, assim, da postura extremista. Em nosso entendimento, a dimensão que mais se adensa na teoria freireana é o alcance dessa radicalidade, como resultado do acúmulo de experiências e da diversidade de interlocuções teóricas que o autor realizou.

Acreditamos que este conceito pode ser aplicado na análise de políticas educacionais como parâmetro para o grau de participação ao qual a sociedade em geral e, em especial, os destinatários destas políticas têm acesso, em todas as instâncias que compõem sua implementação, inclusive, na dinâmica da ação educativa na escola.

Esta teoria também nos oferece o conceito de *politicidade* da educação, sobre o qual trataremos brevemente a seguir. O conceito é anunciado por Freire como estratégia para desconstruir a pretensa neutralidade da ação educativa, tão amplamente defendida pelas classes dominantes³.

Creio poder afirmar, na altura dessas considerações, que toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais;

³Os debates atuais sobre propostas de mudanças na legislação educacional visando o combate à politização da ação educativa exemplificam bem esta defesa. Iniciativas como o Projeto de Lei do Senado 193/2016, do senador Magno Malta (PR/ES) intitulado como “Escola sem partido”, bem como iniciativas de alguns governos locais, como SMED de Belo Horizonte e a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, que, sob o pretexto de coibir a doutrinação político-partidária, procuram mascarar o descontentamento das elites econômicas com a difusão de ideias progressistas e do desvelamento das desigualdades sociais por parte dos educadores brasileiros. Daí a atualidade desta discussão.

implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra. (Freire, 1996, p.28)

Em nossa análise, acreditamos que, assim como a dialogicidade, a politicidade da educação é um conceito que tem grande potencial de contribuição para a discussão acerca da qualidade da oferta de educação de jovens e adultos.

Sua pedagogia sempre foi uma pedagogia posicionada que rechaça qualquer ideia de neutralidade. Freire sempre nos recordava com muita insistência de que a neutralidade é impossível no ato educativo. “Meu ponto de vista é o dos excluídos, o dos condenados da Terra”. Sua afirmação constante deste princípio foi um contraponto necessário à tentativa da ideologia neoliberal, sobretudo nos anos [19]90, de despolitizar a sociedade e o debate de ideias. (Pontual, 2011, p. 3)

A mesma intencionalidade política que Freire confere ao ato educativo, pode ser estendida à atividade de pesquisa, especificamente, alinhando-se ao conceito gramsciano de intelectual orgânico e à perspectiva do materialismo histórico de interpretação da realidade social. Coerentemente com esse princípio, a influência da utilização da teoria freireana tem contribuído para a produção acadêmica comprometida com a transformação social. Segundo as conclusões do já mencionado levantamento realizado pela equipe de Oliveira:

A partir da constatação de que parte dos grupos investigados não apenas realiza pesquisa, mas tem forte característica extensionista e militante, identificamos o significativo interesse desses grupos em manterem-se articulados com as redes públicas de ensino, de maneira a influenciar na formulação de políticas, na mobilização e nas práticas individuais e coletivas dos sujeitos, na formação inicial e continuada dos educadores e na gestão dos processos educacionais. (Oliveira, Mota Neto e Hage, 2011, p.19)

Para Freire, a constatação de dado fenômeno social é apenas a etapa inicial da atuação intelectual.

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptarmos a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua, ou pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. (Freire, 1996, p.46)

Acreditamos que no atual contexto político em que nosso país se encontra, após a deflagração de um golpe civil em 2016, torna-se ainda mais urgente empreender esforços no sentido de fortalecer as relações democráticas que envolvem a formulação das políticas educacionais. Essa assunção da intencionalidade da pesquisa científica animou o percurso empreendido desde a elaboração do projeto de pesquisa até o presente momento, quando submetemos à apreciação da sociedade os resultados de nosso esforço.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos dados descritivos referentes à situação de escolaridade da população brasileira, a partir de dados secundários, obtidos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e ao Ministério da Educação, MEC, referentes às realidades nacional, paulista e paulistana. O objetivo desta descrição é explicitar como se configura atualmente o fenômeno da baixa escolaridade da população jovem, adulta e idosa no Brasil.

O segundo capítulo traz uma breve revisão da literatura do campo das políticas de Educação de Jovens e Adultos, tanto no que concerne à forma como alguns autores que são referência na área têm discutido a questão da incorporação da perspectiva da população pouco escolarizada no debate sobre a temática, quanto pelo resultado de um levantamento inicial sobre as características da produção discente de pós-graduação recente sobre o tema.

No terceiro capítulo, desenvolvemos algumas reflexões sobre a importância atribuída pela sociedade em geral, bem como aos pesquisadores da área, à oferta formal de EJA como uma das estratégias para o enfrentamento e superação da situação da baixa escolaridade em nosso país.

O território selecionado para o desenvolvimento da pesquisa de campo é o objeto do quarto capítulo da tese. Nele apresentamos uma descrição detalhada das condições de vida da população residente, bem como algumas informações sobre o processo de formação deste território.

Os resultados da pesquisa são divulgados no quinto capítulo deste estudo, seguidos pelas considerações finais de pesquisa e pelas referências bibliográficas. Por fim, apresentamos os anexos do trabalho, compostos pela íntegra das transcrições das entrevistas realizadas, pelos termos de consentimento esclarecido e por alguns arquivos que compuseram o material de pesquisa.

Capítulo I -

1. Revisão da literatura

O exercício de busca pela identificação dos fatores que incidem sobre a oferta inadequada da EJA tem sido realizado por muitos estudiosos do campo da educação de jovens e adultos, destacadamente em estudos sobre as características de programas específicos de atendimento a esta modalidade, muitas vezes pautando-se no discurso da sociedade política. Em alguns destes estudos, a opinião dos estudantes que participam desses programas tem sido o foco de investigação das pesquisas que, além de nos possibilitarem conhecer mais sobre as especificidades da relação desta população com os processos educativos, ratificam a interferência das condições de vida sobre a sua disponibilidade para participar destes processos. O acúmulo de conhecimento fruto dessas pesquisas, todavia, não tem sido suficientemente compartilhado pela população pouco escolarizada.

Gramsci também se ocupou da forma indireta como a produção acadêmica é percebida pela população em geral.

(...) Na realidade, estes sistemas [explicações teóricas da realidade sistematizadas pelo trabalho intelectual] são desconhecidos pelas multidões, não tendo eficácia direta sobre seu modo de pensar e agir. Isto não significa, por certo, que eles sejam desprovidos inteiramente de eficácia histórica: mas essa eficácia é de outra natureza. Estes sistemas influem sobre as massas populares com força de política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida. (Gramsci, §13; 1, 2003, p.112-116.)

No campo da pesquisa de políticas públicas de EJA, constitui um consenso evidente o esforço no sentido de contemplar a perspectiva das pessoas pouco escolarizadas nos diversos tipos de processos de análise dessas políticas. A preocupação com a perspectiva de análise da população pouco escolarizada é tão antiga quanto próprio campo. Esse esforço pode ser verificado aos conhecermos alguns aspectos fundamentais da obra de autores e autoras que são considerados referências teóricas nesse campo, como Paulo Freire, Celso de Rui Beisiegel, Miguel Arroyo, Rosa Maria Torres, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro.

A elaboração coletiva realizada ao longo das últimas seis décadas, das quais os autores e autoras acima citados são representantes, tem se desdobrado na produção discente da pós graduação brasileira.

Para essa breve análise, nos propusemos a dialogar com dois trabalhos de autores que examinaram essa produção em períodos anteriores. Tendo como ponto de partida o trabalho desses pesquisadores, foi-nos possível tecer algumas observações sobre a interlocução entre a produção geral e nossa temática de trabalho, bem como sobre o desenvolvimento deste campo de pesquisa, considerando um intervalo total de 30 anos de pesquisa na área.

Haddad (2000) coordenou um amplo levantamento desta produção, referente ao período compreendido entre 1986 e 1998, realizado por uma equipe de pesquisadores, em continuidade a iniciativas anteriores, de levantamentos realizados ao longo da década de 1980. O conjunto de estudos catalogados foi organizado em cinco categorias, de acordo com o objeto de investigação de cada um deles: o professor, o aluno, concepções e práticas pedagógicas, políticas públicas de EJA e Educação Popular.

A pesquisa de Haddad nos fornece vasto material para estudos, interessando-nos especificamente, além dos dados gerais sobre a produção acadêmica do período abrangido pelo levantamento, informações sobre os 28 trabalhos que sua equipe classificou como relacionados ao tema “alunos”, subtema II, denominado como “visão do aluno”. Neste conjunto de trabalhos podemos perceber a preocupação de vários pesquisadores da área com a compreensão da perspectiva dos estudantes acerca das questões que envolvem o desenvolvimento das ações de EJA, tanto no sistema escolar quanto no bojo da educação popular. No conjunto das produções deste subtema, pudemos encontrar certa familiaridade com nosso objeto de pesquisa, sobretudo com as pesquisas (onze no total) que tinham como tema a visão dos estudantes sobre a escola, uma vez que a educação escolar de jovens e adultos é foco do nosso trabalho.

Ao enunciar as principais conclusões que podem ser reportadas a esse conjunto de pesquisas, Haddad e equipe destacam que permanece uma contradição importante, uma vez que a instituição escolar constitui-se, na perspectiva dos estudantes da EJA, como um obstáculo – dada sua conformação conservadora - e,

ao mesmo tempo, como uma oportunidade muito valorizada de incremento nos recursos educativos de que passarão a dispor em sua atuação na sociedade:

As 48 pesquisas analisadas [somando o subtema em tela as 20 pesquisas sobre o perfil dos professores de EJA] , de uma forma ou de outra, retomam a condição marginal em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos, seja no interior da escola, rotulada como o turno da evasão, seja no interior das secretarias de educação pelo descompromisso que tem se evidenciado com relação a esta modalidade de ensino. As reclamações dos alunos revelam um sentimento de abandono e reforçam o que já se vem sendo dito por pesquisadores que analisam projetos exitosos em EJA: não se trata apenas de interesse e boa vontade de alunos e professores, mas é necessário um projeto político-pedagógico construído conjuntamente, para dar início à reconstrução da escola noturna.(Sérgio Haddad, 2000, p.51)

Nessa pesquisa, Haddad e equipe também se ocuparam da análise de estudos que tratam da análise de políticas de educação de jovens e adultos, um total de 44 trabalhos, composto por 39 dissertações de mestrado e 5 teses de doutoramento. Optamos, de acordo com nosso objetivo ao dialogar com essa pesquisa, por não incluir esses trabalhos em nossas considerações, uma vez que eles possuem como característica comum uma abordagem que tem como ponto de partida a visão organizacional dos processos de formulação e implementação das iniciativas que investigam, adotando em consequência uma perspectiva principal que não é a da população pouco escolarizada, embora esta tenha sido contemplada perifericamente em parte destes trabalhos. Todavia, acreditamos ser interessante citarmos algumas das características comuns que estes trabalhos apresentam, por indicarem uma tendência na época em que foram elaborados. Segundo Haddad, houve uma predominância de duas linhas de análise, ambas fundamentadas no pensamento marxista

A convergência entre os dois campos se dá na crítica às ações públicas, conquanto indiquem resultados diferentes. O primeiro, crítico-reprodutivista, ressalta o papel exercido pela educação de jovens e adultos de formação de recursos humanos para a expansão e reprodução do capital além de elemento legitimador do autoritarismo e do domínio de classe. O segundo [ancorada em Antonio Gramsci, Nicos Poulantzas (2ª fase) e Claus Offe] critica a insuficiência da expansão da escolarização e de sua precariedade em propiciar um atendimento educacional de qualidade, ressaltando que mesmo assim, se trata de ampliação das oportunidades educacionais para jovens e adultos, portanto indicativa da democratização, notadamente em seu aspecto legal.

A escolarização de pessoas jovens e adultas designa o Estado como determinante no fomento e gestão do atendimento supletivo (...) (Haddad, 2000, p. 92)

As conclusões apresentadas por Haddad e equipe nos permitiram situar nossa pesquisa como parte de uma tendência relativamente consolidada nas pesquisas sobre políticas de EJA, no que concerne aos referenciais teóricos que as orientaram. Assim como grande parte dos pesquisadores que produziram seus trabalhos entre 1986 e 1998, assumimos os pressupostos elaborados por Gramsci e, em consonância com eles, reconhecemos a potencialidade das contradições interiores ao sistema capitalista para o avanço na configuração das políticas educacionais em direção aos interesses da classe trabalhadora.

Além disso, consideramos de grande relevância a argumentação do autor, baseada em sua investigação, segundo a qual o papel do Estado na discussão sobre a garantia de elevação da escolaridade da população brasileira ocupa uma posição de destaque.

A pesquisa bibliográfica nos permitiu identificar um segundo trabalho de levantamento de tipo estado da arte que, assim como o anterior, teve como objeto a produção discente da pós graduação brasileira. Clayton Diógenes Ribeiro (2009), em sua dissertação de mestrado, realizou uma apreciação de teses e dissertações referentes ao tema da Educação de Jovens e Adultos publicadas entre 1999 e 2006.

Partindo da mesma categorização de Haddad, o autor foi estabelecendo gradualmente seus recortes. Tendo elegido como tema principal de seu estudo as pesquisas relacionadas ao eixo 4, “políticas públicas de EJA”, procedeu a uma categorização complementar, organizando os resumos em *análise de programas nacionais; análise de programas locais (estaduais e municipais); história política da EJA; análise de legislação e documentos; e análise de programas e opiniões dos atores*.

Seu levantamento, realizado junto ao Banco de Teses da Capes, localizou 65 trabalhos com temáticas diretamente relacionadas às políticas educacionais, dos quais 28 se aproximam do objeto de nosso estudo, enquadrando-se na subcategoria *análise de programas e opinião dos atores*. Esses 28 trabalhos debruçaram-se sobre a análise de programas específicos de EJA, ou do conjunto de ações e programas implementados por determinado governo em um estado ou município, tanto políticas contemporâneas ao desenvolvimento das pesquisas quanto de pesquisas históricas. Nos resumos utilizados pelo autor, evidenciam-se lacunas importantes relacionadas às informações essenciais, como o referencial teórico dos estudos e a qualificação

dos atores que foram entrevistados nas pesquisas. Assim, não podemos determinar se a população pouco escolarizada dos territórios nos quais tais políticas foram implementadas compôs o conjunto de atores consultados nos processos de elaboração desses estudos.

A Educação de Jovens e Adultos, dada por muitos como uma modalidade de ensino a ser extinta automaticamente, “pela substituição de gerações, dando-se por suposta a universalização dos níveis básicos de educação” (Paiva, 2003, p. 427), continua na pauta dos debates acadêmicos, pois contingentes populacionais se encontram com precária qualificação para a nova regulamentação do mercado de trabalho que emergiu com a revolução tecnológica. (Ribeiro, 2009, p. 137)

Os resultados de ambos os levantamentos indicam que a formulação de tais políticas, nas três esferas administrativas, caminha em grande medida de forma apartada deste acúmulo elaborado ao longo de décadas de produções no campo em estudo, atendendo contemplando parcialmente as expectativas dessa população em relação à experiência de escolarização.

Após o contato com esses dois trabalhos, optamos por realizar nosso levantamento de produções de maneira sequencial. Dessa forma, também utilizamos como fonte principal para nosso levantamento o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Esse levantamento exploratório não tem a pretensão de constituir-se como um estado da arte, visto que não nos dedicamos à análise da totalidade dos resumos identificados em nosso levantamento.

Após uma tentativa inicial de realizar a busca a partir da expressão “educação de jovens e adultos”, cujos resultados foram excessivamente abrangentes, optamos por ativar a busca pela sigla “EJA”. Partindo dessa palavra chave, identificamos um total de 717 trabalhos, sendo 573 dissertações e 141 teses.

Como filtros de pesquisa, dadas as limitações do escopo deste trabalho, indicamos teses de doutoramento e dissertações de mestrado acadêmico, no período compreendido entre 2007 e 2016, tendo como recortes as áreas de concentração e de avaliação em Educação, especificamente de trabalhos vinculados a programas de pesquisa de Educação, nas instituições de ensino superior que oferecem cursos de pós - graduação. A partir deste levantamento inicial, foram selecionados, com base nos títulos e resumos, 111 trabalhos que consideramos estarem mais diretamente relacionados ao objeto de nossa pesquisa. Dialogando com os levantamentos anteriores, acreditamos que os trabalhos que selecionamos pertenceriam aos eixos

“o aluno” e “políticas públicas de EJA”, seguindo o modelo de organização proposto por Haddad. Esta escolha deve-se ao fato de que nosso objeto de estudo coteja elementos desses dois eixos.

Neste primeiro momento do levantamento, nosso objetivo foi o de identificar como as questões que envolvem a perspectiva da população de baixa escolaridade acerca das políticas de EJA tem sido abordada pela produção acadêmica recente do campo educacional. Interessava-nos compreender sob quais enfoques teria ocorrido esta abordagem. Considerando nossa breve trajetória como pesquisadora desta temática, trabalhávamos com a premissa de que existe no campo uma preocupação sistemática com a enunciação das especificidades dos sujeitos da EJA, que seriam explicitadas no processo de análise de sua produção. Tal preocupação, inclusive, dialoga com a discussão sobre a inadequação da oferta desta modalidade, refletida na queda sistemática de matrículas em seus cursos, em um esforço coletivo de ampliar nosso conhecimento sobre aspectos da constituição deste público que podem estar incidindo sobre o fato de que as políticas de EJA atuais encontram dificuldades em reverter essa queda. A formulação de tais políticas, nas diversas esferas administrativas, não tem refletido uma influência significativa deste acúmulo de produções do campo.

A primeira tabela apresenta o número total de produções realizadas em cada um dos períodos investigados.

Tabela 1. Quantidade de produções discentes sobre EJA por período de levantamento.

Período	Número de teses	Número de dissertações	Total
1986 a 1998	20	202	222
1999 e 2006	72	522	594
2007 a 2016	141	573	714

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Haddad (2000); Ribeiro (2009) e no Banco de Teses da Capes (2017).

Os três períodos indicados na tabela acima tiveram durações diferentes. O primeiro período diz respeito a doze anos, o segundo a sete anos e o terceiro a nove anos. Percebe-se que houve um aumento contínuo entre os períodos referente ao

número de produções discentes da pós-graduação sobre EJA. Contudo, se considerarmos a duração de cada período, podemos indicar o segundo deles como o de maior produtividade. Dividindo o número de produções pelo de anos, verificaremos uma média anual de produções de 18,5 no primeiro período, 85 no segundo – o período mais curto entre os três - e de 79 no terceiro.

Quando nos reportamos ao último período, é possível perceber mais informações sobre o recente declínio desta produção. A distribuição por ano da produção discente no último período é apresentada na próxima tabela:

Tabela 2. Distribuição por ano da produção discente sobre EJA. 2007 -2016.

Ano	Teses	Dissertações	Total
2007	9	52	61
2008	10	46	56
2009	12	59	71
2010	19	72	91
2011	14	88	102
2012	23	77	100
2013	13	44	57
2014	7	46	53
2015	17	41	58
2016	17	51	68

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados do Banco de Teses da Capes.

Nos anos iniciais desse período, com exceção de 2008, podemos perceber uma dinâmica de crescimento nas produções que se estende até o ano de 2011. Logo em seguida, inicia-se um declínio nas produções que se torna muito significativo em 2013 e 2014. O aumento no número de produções no campo acompanha o processo de expansão do ensino superior no país, tanto nas redes públicas quanto na rede privada. Nosso período de análise se encerra com uma tímida retomada na dinâmica inicial de crescimento, com 68 produções. Esses indicadores nos convidam a refletir se esse declínio relaciona-se às dificuldades que tem sido percebidas coletivamente pela pesquisa de pós-graduação no país ou se há fatores específicos incidindo sobre as condições de produção de estudos vinculados à temática.

Em relação à distribuição regional das produções, pudemos observar uma continuidade da posição de destaque ocupada pela Região Sudeste no cenário nacional, conforme indicado na tabela 3:

Tabela 3. Quantidade de produções discente sobre EJA por região geográfica. 2007 - 2016

	Região de origem da produção				
	Sul	Sudeste	Centro- Oeste	Nordeste	Norte
Dissertações	140	220	69	130	17
Teses	21	76	15	27	2
Total	161	296	84	157	19

Fonte: Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Haddad (2000); Ribeiro (2009) e no Banco de Teses da Capes (2017).

Em relação ao último período, apresentamos um detalhamento sobre a distribuição das produções discentes no conjunto das unidades de federação:

Tabela 4. UF de origem das publicações: 2007 a 2016.

UF	Teses	Dissertações	Total
AL	-	26	26
AM	-	11	11
BA	3	12	15
CE	2	16	18
DF	5	16	21
ES	5	21	26
GO	8	22	30
MA	-	3	3
MG	26	76	102
MS	2	3	5
MT	-	26	26
PA	2	14	16

UF	Teses	Dissertações	Total
PB	5	17	22
PE	-	8	8
PI	-	13	13
PR	1	28	29
RJ	12	45	57
RN	16	18	34
RO	-	2	2
RS	17	67	84
SC	4	48	52
SE	-	6	6
SP	32	79	111

Fonte: Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Haddad (2000); Ribeiro (2009) e no Banco de Teses da Capes (2017).

Na tabela acima se evidencia uma concentração das produções relacionadas ao tema da EJA nas instituições de pesquisa de Minas Gerais e São Paulo com um sutil predomínio das primeiras. Percebe-se também que a maioria das Unidades da Federação tem participado da elaboração coletiva do conhecimento sobre a temática, disseminando o debate sobre as políticas de EJA por diversas regiões do país, com exceção dos estados do Acre, Roraima, Sergipe e Tocantins.

Observamos, também, a continuidade do protagonismo das instituições públicas em relação ao total de produções no campo. No período em análise, 50 instituições públicas (431 dissertações) e 35 privadas (145 dissertações) produziram dissertações sobre a EJA, enquanto as teses foram produzidas por 6 instituições privadas (15 teses) e 21 públicas (126 teses).

Tabela 5. Dependência Administrativa da Instituição de Origem da Produção.

Período	Dependência Administrativa da Instituição de Pesquisa	
	Pública	Privada
1986 a 1998	71%	29%
1999 a 2006	71, 65% - teses	28,35% - teses
	83,33% - dissertações	16,67% - dissertações
2007 a 2016	89,36% - teses	10,64% - teses
	74,83% - dissertações	25,17% - dissertações

Fonte: Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Haddad (2000); Ribeiro (2009) e no Banco de Teses da Capes (2017).

No que diz respeito à distribuição das pesquisas de acordo com o sexo dos pesquisadores e pesquisadoras, observamos novamente uma manutenção na tendência observada nos estudos anteriores: as mulheres têm elaborado mais pesquisas sobre essa temática. Esse indicador pode ser interpretado como um reflexo da predominância das mulheres na área educacional.

Tabela 6. Sexo dos autores e autoras das publicações discentes sobre EJA. 2007-2016.

Sexo	Teses	Dissertações	Total
Feminino	109	453	562
Masculino	32	123	155

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados do Banco de Teses da Capes.

O processo de revisão bibliográfica confirmou nossa percepção inicial, no que concerne à existência de numerosos trabalhos de pesquisa de autores e autoras que se debruçaram sobre a configuração multifacetada deste público e sobre como aspectos como pertencimento geracional, gênero e necessidades educativas especiais influenciam as condições de acesso e permanência destas pessoas em cursos de EJA. Nesta gama de aspectos, foi possível perceber que as questões relacionadas ao debate sobre etnia receberam menor atenção por parte destes pesquisadores.

Novamente seguindo uma tendência identificada anteriormente, percebemos que a maioria dos 111 estudos com os quais tivemos contato elegeram a perspectiva do materialismo dialético como referencial teórico, com uma incidência secundária de trabalhos fundamentados em teorias pós modernas. Em nosso entendimento, aspectos identificados nas pesquisas sobre a vida dos educandos da EJA confirmam que a condição de classe permeia todas essas análises, muito embora não tenha sido enunciada em todos os trabalhos. O pertencimento à classe trabalhadora condiciona de forma contundente as experiências em sociedade, incluídas aí as relações com o sistema educacional. As outras dimensões identitárias, que vem recebendo atenção crescente na pesquisa educacional, podem tornar ainda mais agudos os processos de exclusão social.

Como principais referências no campo das políticas de educação de jovens e adultos destacam-se os trabalhos de Beisiegel, Paiva, Haddad, Di Pierro e Arroyo. Percebe-se um exercício de diálogo com teóricos de áreas que se relacionam diretamente à EJA, como alfabetização e letramento. Além dessas relações, foram apontadas interfaces com estudos sobre Memória, relações de Gênero, pertencimento étnico e geracional, analisando as influências dessas dimensões no processo de constituição dos sujeitos da EJA e na sua relação com a experiência de ser educando dessa modalidade.

Com exceção de uma produção, todos os resumos analisados informaram a opção pela realização de pesquisas de abordagem qualitativa, com emprego de estudos de caso desenvolvidos em relação com cursos de EJA vinculados à Educação Formal.

Evidenciou-se uma confluência de propósito entre os 111 trabalhos selecionados e esta tese, na direção da investigação sobre os múltiplos elementos que constituem o universo das pessoas que compõem o público – potencial ou efetivo - da EJA.

Para fins de organização das informações, a partir da análise dos resumos dos 110 trabalhos encontrados elegemos aqueles cujos resumos apontavam para uma relação mais significativa com a temática, procedendo então ao estudo dos textos. São 92 dissertações de mestrado e 18 teses de doutoramento.

Esse conjunto de 111 trabalhos foi subdividido em grupos, organizados a partir da proximidade das temáticas elegidas por seus autores, de acordo com a nossa compreensão.

O primeiro grupo de trabalhos diz respeito à **diversidade dos sujeitos da EJA** (categoria 1), com um total de 33 trabalhos, dos quais 21 resumos estavam disponíveis.

Neste grupo de produções, pudemos observar um esforço por parte dos pesquisadores e pesquisadoras no sentido de demarcar a relevância das dimensões identitárias, bem como a maneira como as políticas de EJA se relacionam com essas dimensões. Nesse sentido, conclamam tanto os formuladores de políticas educacionais quanto seus executores no âmbito escolar a reconhecer, valorizar e incorporar em suas propostas curriculares o fato de que seus educandos são trabalhadores e trabalhadoras, adolescentes, jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, brancos, pretos e pardos, apresentando níveis de aprendizagem heterogêneos, com diferentes biografias pessoas que são constituídas também por subjetividades variadas.

Indicam que, quando o desenho das políticas públicas e as propostas pedagógicas da EJA consideram essa diversidade, materializam seu potencial emancipador, contemplando as necessidades de seus estudantes de interagirem socialmente com maior autonomia e compreenderem melhor a realidade na qual se inserem.

Não se explicitou um consenso acerca da adoção de políticas focalizadas como resposta mais adequada para o atendimento dos diversos grupos que compõem o público da EJA.

Pesquisas sobre a **perspectiva dos sujeitos da EJA** (categoria 2) sobre o processo de escolarização compõem um segundo agrupamento, com 38 trabalhos. Destes, 27 resumos estavam disponíveis.

A proposta dos pesquisadores desse grupo é identificar e sistematizar a visão que os sujeitos da EJA – pessoas que cursam, já concluíram ou interromperam os cursos – têm a respeito das experiências que vivenciaram nessa modalidade de ensino. Em meio a críticas de diferentes intensidades acerca da adequação da oferta realizada nos cursos que foram examinados em suas pesquisas, esses autores e autoras evidenciam um distanciamento entre a maioria das propostas pedagógicas

das experiências analisadas frente às condições de vida e expectativas dos estudantes; uma limitação da escolarização em garantir a melhoria da colocação no mercado de trabalho para seus egressos; a existência de muitas contradições no desenvolvimento das ações educativas entre concepções e ações progressistas e conservadoras; a permanência do reconhecimento social da instituição escolar pelos educandos; o desenvolvimento de maior autonomia e pensamento crítico ao longo da experiência como discente nos cursos de EJA. Reforçam a necessidade de reorientação dos currículos, contemplando questões sociais relevantes que incidem sobre a vida dos educandos, como mundo do trabalho, sexismo, racismo e homofobia.

No terceiro agrupamento relacionamos as pesquisas que tiveram como foco a identificação e análise de aspectos que guardam uma relação com a **permanência dos estudantes nos cursos de EJA** (categoria 3). 25 pesquisas enquadram-se neste perfil e 21 resumos estavam disponíveis para análise.

Nas conclusões dos trabalhos deste grupo, podemos localizar um consenso sobre a incidência de múltiplos fatores sobre a permanência dos estudantes, dentre eles a estrutura das escolas, a formação docente, o acompanhamento das redes de ensino, a humanização das relações pedagógicas, a proximidade do local de residência, o estabelecimento de vínculos de solidariedade entre os educandos, como fatores internos à instituição escolar. Em relação aos estudantes, indica fatores como a busca da elevação da auto-estima, a necessidade de atender as demandas do mundo do trabalho, o desenvolvimento de estratégias de resistência aos mecanismos de fracasso escolar como importantes para a ocorrência da permanência dos estudantes nos cursos de EJA.

Dez trabalhos apresentam resultados de investigações realizadas tendo como objeto de análise as **expectativas dos estudantes em relação aos cursos de EJA**, compondo a categoria 4. Desse total, apenas 5 resumos estavam disponíveis. Garcia (2004) conclui seu estudo de caso sobre as expectativas dos estudantes de um curso de alfabetização indicando a necessidade de articulação entre as práticas escolares e a realidade dos educandos, assim como Fernandes (2012) que confere centralidade à dimensão do trabalho no contexto dessa realidade; Pereira (2015) corrobora conclusões anteriores no campo da EJA, de que para os educandos seus cursos representam uma possibilidade de mudança de vida, embora essa mudança não seja vislumbrada a curto prazo; Gomes (2006) indica a falta de unidade nas visões de

educadores e educandos sobre as expectativas em relação à experiência de escolarização; Guimarães (2009), após ponderar a respeito das limitações da instituição escolar frente às dificuldades vividas pelos educandos, reafirma a viabilidade da trajetória escolar na EJA.

Um trabalho destaca-se como único da categoria de levantamentos de **estado do conhecimento em Educação de Jovens e Adultos**, na categoria 5. Ribeiro (2009) conclui seu estudo apontando a baixa participação de estudos de políticas educacionais no conjunto de produções sobre a EJA. Indica também que a maioria dos trabalhos adotava a ferramenta metodológica do estudo de caso com análise da interpretação dos atores envolvidos.

Como último agrupamento, consideramos 2 pesquisas que tiveram como foco de investigação as possíveis **relações entre territorialidade e educação de jovens e adultos**, nossa categoria 6. Ambos os resumos estavam disponíveis. Para os autores desses trabalhos, evidenciou-se a influência do pertencimento a territórios periféricos e marginalizados como mais uma manifestação de exclusão social. Em relação à escolarização, indicam a potencialidade desse processo, desde que comprometido com o desvelamento dessa exclusão social visando sua superação.

Consta dos anexos desta tese a tabela completa, que sintetiza as principais características desses trabalhos, no que concerne à metodologia pesquisada, referencial teórico e conclusões de pesquisa. É preciso apontar aqui o fato de que nem todas essas informações estão disponíveis no Banco de Teses da Capes, seja porque o resumo não está disponível, seja porque na leitura dos resumos não conseguimos localizar essas informações. Informamos também que, no CD que acompanha esta tese, anexamos duas tabelas complementares, nas quais apresentamos as mesmas informações, referentes à totalidade das 717 produções identificadas em nosso levantamento junto ao Banco de Teses da Capes.

Capítulo II

2. O fenômeno da baixa escolaridade entre as pessoas jovens e adultas no panorama educacional brasileiro.

A tarefa de traçar um panorama sucinto do contexto atual das políticas de EJA no Brasil representa um desafio complexo, diante da multiplicidade e instabilidade que têm caracterizado essas políticas desde suas primeiras formulações, frente à expressiva demanda existente para essa modalidade de atendimento educacional.

2.7. EJA para quem?

Os dados sobre a necessidade de políticas públicas voltadas à EJA dizem respeito à escolarização da população brasileira. A seleção e sistematização dessas informações, que apresentamos abaixo, foi realizada, a partir de dados da Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios, PNAD contínua, realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, referente ao ano de 2017. Embora tenha havido no país, um aumento real da escolaridade da população brasileira, o ritmo e o alcance deste aumento mostram-se insatisfatórios, se tivermos como objetivo a elevação da escolaridade dessa população. Segundo a Pnad, em 2017 havia no país uma população total de 206.883 pessoas, distribuídas entre as faixas etárias da seguinte forma:

Tabela 7 – Distribuição da população brasileira por faixa etária (em milhares), 2017.

Faixa etária	População
0 a 03 anos	10.188
4 e 5 anos	5.294
6 a 9 anos	11.012
10 a 14 anos	15.437
15 a 17 anos	10.476
18 a 24 anos	22.829
25 a 29 anos	15.204
30 a 39 anos	32.610
40 a 59 anos	53.386
60 anos ou mais	30.447
Total	206.883

Fonte: IBGE/Pnad contínua 2016-2017.

É possível perceber que somos uma população amadurecida, composta majoritariamente de pessoas jovens e adultas, vivenciando a etapa mais produtiva de suas vidas. Percebemos também a participação de mais de trinta milhões de pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, explicitando a relevância da parcela longeva da população no conjunto geral.

A próxima tabela procura ilustrar o percentual de cada faixa etária que frequenta atualmente o sistema regular de ensino no país, sendo alcançadas diretamente pela implementação de políticas educacionais:

Tabela 8. Taxa de escolarização da população brasileira, 2017.

Faixa etária	Taxa de escolarização
0 a 3 anos	32,7%
4 e 5 anos	91,7%
6 a 14 anos	99,2%
15 a 17 anos	87,2%
18 a 24 anos	31,7%
25 anos ou mais	4,3%

Fonte: IBGE/Pnad contínua 2016-2017.

Esta tabela nos indica que a população jovem e adulta tem estudado pouco e, quanto mais distanciada da faixa etária coberta pelo ensino fundamental regular, mais baixos são os índices de escolarização. Se considerássemos um fluxo contínuo pela educação básica, esses indicadores poderiam ser interpretados como uma indicação de baixa continuidade dos estudos no nível superior de ensino, o que por si já representaria um dado preocupante. No entanto, os indicadores apresentados na próxima tabela nos ajudam a compreender que continuamos muito distantes desse fluxo ideal:

Tabela 9. Taxa ajustada de frequência líquida, 2017.

Faixa etária	Escolaridade prevista	Taxa de frequência escolar líquida
6 a 14 anos	Ensino fundamental	96,9%
6 a 10 anos	Anos iniciais do EF	95,5%
11 a 14 anos	Anos finais do EF	85,6%
15 a 17 anos	Ensino Médio	68,4%
18 a 24 anos	Ensino Superior	23,2%

Fonte: IBGE/Pnad contínua 2016-2017.

Uma das considerações que os indicadores acima nos suscitam é o fato de que já a partir dos anos iniciais do EF inicia um processo de disparidade entre o percurso ideal e o percurso efetivamente percorrido pelos estudantes, situação que se agrava nos anos finais do ensino fundamental. Ao passarem para o ensino médio, ocorre um agravamento desse quadro, com mais de 30% dos estudantes enfrentando dificuldades em seguir o fluxo ideal de percurso. Vale lembrar que cada vez mais encontramos nas turmas de EJA estudantes que tiveram passagens anteriores pelo ensino regular que foram interrompidas pela influência de fatores internos e externos à instituição escolar. Torna-se possível ponderar que os resultados da política de correção de fluxo no ensino regular, que recebeu atenção prioritária do Governo Federal a partir do final dos anos 1980 não logrou alcançar o sucesso esperado.

Quando passamos a tratar do ensino superior, fica clara a barreira erguida entre a Universidade e a população, tanto pela insuficiência de vagas nesse nível de ensino, quanto pela situação econômica da maioria de nossos jovens. Essa incapacidade das políticas educacionais em tornar mais equânime o acesso da população à escolarização traduz-se de maneira mais evidente quando analisamos os indicadores referentes à média de anos de estudos da população:

Tabela 10. Número médio de anos de estudos da população brasileira, por faixa etária, 2017.

Faixa etária	Média de número de anos de estudos	Média esperada de anos de estudos⁴
15 a 17 anos	9,1	13
18 a 24 anos	11,2	17
25 a 39 anos	11,1	17
40 a 59 anos	9,0	17
60 anos ou mais	6,3	17

Fonte: IBGE/Pnad contínua 2016-2017.

⁴ Para elaboração dessa tabela, consideramos uma trajetória escolar hipotética composta por um ano de educação infantil, nove anos de ensino fundamental, três anos de ensino médio e quatro anos de ensino superior.

Considerando a média geral indicada pela Pnad 2017 –9,1 anos de estudos para a parcela da população com 25 anos ou mais de idade, e relativizando a média de anos estudos em um fluxo ideal com a ponderação de que é possível que nem todas as pessoas *desejem* cursar o ensino superior, estaríamos nivelando por cima os indicadores. Ainda assim, essa média estaria bem abaixo da soma de 13 anos necessária para o cumprimento da educação básica.

Em sua análise, a equipe responsável pela Pnad dedica atenção especial à situação educacional da parcela da população com idade entre 15 e 29 anos. Segundo seus indicadores, essa parcela é composta por 48,5 milhões de pessoas. Desse contingente, aproximadamente a metade (25,1%), não frequentavam a escola, representando um aumento de mais de 300 mil pessoas nessa condição em relação ao ano anterior. Sobre seu nível de escolaridade, 55, 1% concluíram o ensino médio, 23% concluíram o ensino fundamental e 21,9% iniciaram essa etapa de ensino sem concluí-la. Além disso, preocupa os pesquisadores do IBGE o fato de que 23% dessa população está sem trabalhar e sem estudar, ou seja, sem ocupação nenhuma, enquanto o restante se divide entre apenas estudar (28,7%) ou apenas trabalhar (35%):

Logo, entre 2016/2017, cujo momento econômico foi de declínio da ocupação, a educação e a qualificação profissional não ganharam espaço para as pessoas de 18 a 29 anos. (IBGE/Pnad contínua 2016-2017, 2018, p. 12)

Nesse levantamento, divulgado recentemente, o IBGE disponibilizou alguns indicadores que dialogam diretamente com o tema de nossa pesquisa. Como já afirmamos, nos interessa entender quais fatores têm incidido sobre a baixa procura pelos cursos de EJA por parte da população pouco escolarizada. Ao coletar informações relacionadas à situação de ocupação da população de 15 a 29 anos, pôde identificar algumas explicações importantes:

Tabela 11. Principais fatores de desmobilização para a frequência em atividades educativas entre as pessoas de 15 a 29 anos.

Motivações para não procurar processos educativos.	Pessoas que não tiveram nenhuma instrução ou não concluíram o EF	Pessoas que possuem o EF completo ou o EM incompleto
Impedimentos relacionados ao mundo do Trabalho	33,8%	43,1%
Impedimentos de outra ordem	17,1%	16,8%
Falta de interesse	33,6%	25,4%

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de dados na Pnad 2017.

Observações:

*Relacionados ao mundo do trabalho (trabalha, está procurando trabalho ou conseguiu trabalho que vai começar em breve).

**Relacionados à tarefas domésticas e cuidados de crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com necessidades especiais.

Ampliando o escopo para a população geral com idade a partir de 25 anos de idade (131.647.000 pessoas), as informações da Pnad indicam que 53,9% desse total não concluíram a educação básica:

Tabela 12. Escolaridade da população brasileira com 25 anos ou mais de idade.

Escolaridade	Percentual	Número absoluto
Sem instrução	7,2%	9.478.000
Ensino Fundamental incompleto	33,8%	44.496.000
Ensino Fundamental completo	8,5%	11.189.000
Ensino Médio incompleto	4,4%	5.792.000
Ensino Médio completo	26,8%	35.281.000
Ensino superior incompleto	3,6%	4.739.000
Ensino superior completo	15,7%	20.668.000

Fonte: IBGE/ Pnad 2017

Traduzindo esse indicador para números absolutos, trata-se de cerca de 70 milhões de pessoas que não concluíram a Educação Básica, ou seja, o ensino médio. Em relação à parcela da população, ainda tendo como recorte a idade a partir de 25 anos, são aproximadamente 40 milhões de pessoas que não concluíram o ensino fundamental.

Em relação à situação da alfabetização da população jovem, adulta e idosa, indicam a permanência de outra parcela de 7% da população brasileira com idade a partir de 15 anos, composta por mais de 11,5 milhões de pessoas, na condição de analfabetismo absoluto, ou seja, pessoas que se declararam aos recenseadores do IBGE como *incapazes de ler ou escrever um bilhete simples*. Em comparação aos anos anteriores, prossegue uma redução contínua e pouco expressiva do índice de analfabetismo. Detalhando a distribuição da condição de analfabetismo no interior das faixas etárias, encontramos a seguinte situação:

Tabela 13. Distribuição da condição de analfabetismo por faixa etária. Brasil, 2017

Faixa etária	Índice de analfabetismo
15 anos ou mais	7,0%
18 anos ou mais	7,4%
25 anos ou mais	8,5%
40 anos ou mais	11,9%
60 anos ou mais	19,3%

Fonte: IBGE/Pnad contínua 2016-2017.

Além da esperada concentração dos maiores índices de analfabetismo entre a população mais idosa, dada a história da negação de direitos que essa parcela da população vivenciou, chama nossa atenção a maneira como outras faixas etárias têm sido afetadas por esta condição, o que mais uma vez nos remete à discussão sobre a forma como a educação formal tem se articulado para enfrentar essa questão, haja visto tratar-se de pessoas que, provavelmente, tiveram contato com esta instituição.

No que concerne à distribuição nas regiões geográficas da condição de analfabetismo, evidenciam-se algumas diferenças importantes, mascaradas pela média geral:

Tabela 14. Distribuição da condição de analfabetismo nas regiões geográficas. Brasil, 2017.

Região Geográfica	Índice de analfabetismo	
	15 anos ou mais	60 anos ou mais
Nordeste	14,5%	38,6%
Norte	8%	27,4%
Centro-oeste	5,2%	18,9%
Sudeste	3,5%	10,6%
Sul	3,5%	10,9%
Brasil	7,0%	19,3%

Fonte: IBGE/Pnad Contínua 2016-2017.

Ainda sobre as nuances dos impactos da condição do analfabetismo, evidencia-se um leve predomínio em relação à população masculina, que também é maioria numérica em relação à população geral. No entanto, a dimensão dessa condição que maior impacto nos causou foi a existência de aproximadamente 4% de pessoas analfabetas entre as pessoas autodeclaradas brancas, frente a 9,3% da população auto declarada parda e preta. Esse indicador ratifica as discussões sobre o racismo estrutural como parte fundante da constituição da sociedade brasileira.

Frente ao cenário de baixa escolarização apresentado acima, interessa-nos apresentar alguns apontamentos acerca das elaborações realizadas pelo Estado brasileiro com o objetivo de alteração deste cenário.

2.2. Breve histórico do atendimento educacional para a EJA no Brasil.

A História das políticas de EJA no Brasil tem sido marcada nas últimas seis décadas por períodos de maior e menor robustez, diretamente relacionados ao nível de priorização que o Governo Federal assume em relação a esta questão no conjunto das políticas educacionais. Acreditamos ser possível afirmar que, a partir dos anos 1980, paulatinamente essas políticas foram sendo deslocadas para uma posição periférica na agenda do governo federal, e, conseqüentemente, dos governos locais. Embora a análise da história das políticas de EJA no Brasil não seja o objeto de pesquisa desta tese, e tenha sido exaustivamente pesquisada por autores que nos antecedem, consideramos pertinente mencionar alguns marcos históricos que alinhavam essa trajetória e nos auxiliam no processo de compreensão do atual contexto no qual esta pesquisa se insere.

Neste exercício, nosso principal interlocutor é Celso de Rui Beisiegel, cuja obra teve como um dos objetos principais um esforço minucioso de sistematização da história das políticas voltadas para a população jovem e adulta e sobre como os princípios da educação popular incidiram sobre tais políticas. Adotando a interpretação deste pesquisador, embora possamos nos remeter a registros de iniciativas pontuais de educação de adultos ainda no Brasil já no final do século XIX, com a criação de classes de alfabetização em algumas províncias, não existiu um planejamento no campo das políticas públicas voltado especificamente para esta questão. Para o autor, esse planejamento inicia-se na década de 1940, quando mais de 50% da população com mais de 15 anos de idade vivenciava a condição de analfabetismo absoluto. Tal ação, contudo, insere-se em um contexto mais amplo de mudanças sociais. Segundo Beisiegel, a partir do período do pós-guerra, a sociedade brasileira passa a perceber a efervescência de algumas questões político-econômicas importantes, resultado de transformações sociais globais, tais como a aceleração das mudanças de infraestrutura, no incremento do processo de industrialização, no êxodo rural, a falência de mecanismos tradicionais de dominação política, como o coronelismo, e na radicalização das lutas políticas e ideológicas. Ao mesmo tempo, o debate educacional foi sendo pautado por reflexões vinculadas à educação popular, sobretudo por uma forte influência de teóricos vinculados ao Instituto Superior de

Estudos Brasileiros⁵, Iseb, bem como pelo acúmulo teórico fruto das experiências das Campanhas Nacionais de Alfabetização, sobretudo a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, de 1958 (Beisiegel, 2010, p. 18)

É nesse período que o Estado Novo realiza uma série de ações de caráter centralizador na administração pública em geral e na educação, especificamente,

Agora, entre outras questões, também a educação popular seria definida como um problema nacional. Esta nova compreensão das atribuições do governo da União determinava mudanças em profundidade na estrutura jurídica e no aparelhamento do estado. (Beisiegel, 2010, p. 20)

Como consequência de medidas como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), a promulgação da Constituição Federal de 1934, a aprovação de um Plano Nacional de Educação (1938) e de regulamentações posteriores de extrema importância, como a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, Fnep (1942), das leis orgânicas do ensino e posteriormente, da regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário, por meio do decreto Nº 19.513, de 1945. Esse conjunto de medidas propiciou as condições para um processo de institucionalização do atendimento educacional até então inédito no país. Vale destacar a relevância do decreto que regulamentou o Fnep,

(...) Em seu artigo 4º, destinava à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos 25% de cada auxílio federal por conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, “observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde” (Beisiegel, 2004, p. 87). Instituíam-se, assim, a figura legal de um plano geral do ensino supletivo e identificavam-se as verbas necessárias à sua realização. Estas providências encontrariam sua continuidade natural um pouco depois, em janeiro de 1947, na criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), no Departamento Nacional de Educação, com a finalidade de orientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para

⁵ O Iseb foi um órgão de pesquisa em ciências sociais, vinculado ao MEC e com sede no Rio de Janeiro, fundado em 1955 e extinto após o Golpe Civil-Militar de 1964. As produções realizadas nessa instituição teriam uma forte identificação com os princípios do nacional desenvolvimentismo e, consequentemente, como a formulação de subsídios para a implementação das chamadas reformas de base. Sobre as várias interpretações formuladas posteriormente a respeito das contribuições dos teóricos isebianos para o desenvolvimento do pensamento progressista brasileiro, consultar a discussão sistematizada por Alexandre Eugênio Pereira: “A produção intelectual do ISEB deve ser analisada a partir das suas duas dimensões fundamentais: a elaboração de “ideologias” e a análise econômica. Entre essas duas dimensões há uma complementaridade necessária na medida em que a análise econômica sustenta, do ponto de vista concreto, a elaboração de “ideologias”. Em vários textos, a análise de situações concretas empreendida por economistas e intelectuais ligados ao ISEB, como Ignácio Rangel, Gilberto Paim, Ewaldo Correia Lima, Jesus Soares Pereira e outros, revela que o ISEB tinha uma concepção própria a respeito do papel do Estado e do capital estrangeiro no desenvolvimento econômico, do aproveitamento da capacidade ociosa existente na economia brasileira e da necessidade de se proceder algumas reformas tanto políticas como econômicas — como a reforma agrária, a reforma da estrutura do Estado e a reforma política — para que as políticas de desenvolvimento significassem, de fato, a incorporação de uma parcela da população até então excluída da participação nos resultados do desenvolvimento econômico.” (Pereira, 1998, p.264)

adolescentes e adultos analfabetos. Logo em seguida, foram iniciados os trabalhos do empreendimento que recebeu a denominação de Campanha de Educação de Adultos. (Beisiegel, 2010, p. 22)

Esse processo de institucionalização representou um avanço significativo para a EJA, pois a vinculação do repasse de recursos federais à criação de ações de educação de adultos, fomentou a inclusão deste debate no interior das administrações públicas da época. Note-se, inclusive, que o percentual de recursos do ensino primário alocado para essas ações (25%), explicita um nível de priorização que não voltaria a ser visto no cenário das agendas governamentais. Nesse cenário promissor ocorrem a implementação das grandes campanhas de alfabetização, que como vimos foram empreendidas a partir da ação indutora do Governo Federal. Contudo, as campanhas tiveram o poder de aglutinar a ação governamental com outro elemento, muito importante para nosso debate, que foi a mobilização da sociedade em geral. Desse modo, diversos atores tomaram parte nas ações de alfabetização, refletindo um entendimento de que a responsabilidade pela superação do fenômeno do analfabetismo era coletiva e que esta superação poderia contribuir para o processo de desenvolvimento do país, redundando em benefícios para toda a sociedade brasileira. Nos anos seguintes, outras iniciativas semelhantes foram encampadas pelo governo federal, como a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) (Beisiegel, 2010: 27)

O autor detalha de que forma a ação indutora da União, no caso das campanhas nacionais, incidiu sobre a configuração das estruturas administrativas em suas instâncias estaduais e municipais, a despeito de uma inclinação mais ou menos progressista por parte das gestões da época. Para os pesquisadores do campo das políticas de EJA, o funcionamento deste mecanismo indutor é muito importante na luta pela institucionalização da modalidade. Dessa forma, mesmo se os resultados quantitativos das campanhas, em termos de efetividade nos processos de alfabetização de pessoas jovens e adultas não tivessem sido expressivos, podemos considerar tanto o processo de indução quanto a mobilização social como duas contribuições relevantes na trajetória das políticas de EJA.

A estrutura administrativa então constituída garantiu a continuidade dos trabalhos. Pressionadas pela União, as unidades federadas gradualmente adotaram medidas capazes de mobilizar recursos regionais com vistas à criação e ao funcionamento do ensino supletivo. De modo geral, logo após a instituição da Campanha, as unidades federadas limitaram-se a atender às exigências de constituição de um serviço ou comissão responsável pelas

atividades. Todavia, as pressões da administração central e a própria dimensão das atribuições reservadas aos estados e territórios induziram a adoção de medidas adicionais, os serviços foram progressivamente ampliados, a legislação específica adquiriu maior complexidade. A rede de escolas do ensino supletivo foi gradualmente entrosada nos sistemas regionais de ensino, assegurando, com isso, a sua persistência mesmo após o esvaziamento da ação estimuladora da União (Beisiegel, 2004, p. 127).

Ainda sobre a CEAA, explica Omar Fávero

A CEAA teve grande penetração em praticamente todos os estados da federação. Com firme coordenação de Lourenço Filho, estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou, ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural. Embora se definindo como educação de adultos, a Campanha limitou-se à alfabetização; foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma “fábrica de eleitores”. Estava-se fazendo a recomposição dos partidos políticos, preparavam-se eleições, a educação de adultos restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor; “ferrar o nome”, como Paulo Freire criticou mais tarde. (Fávero, 2008, s/p)

No mesmo contexto, é implementada uma segunda iniciativa a partir da ação do Ministério da Educação, em ação conjunta com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, a Campanha de Educação Rural, entre 1952 e 1963. Segundo Fávero, tal iniciativa representou um adensamento na compreensão do MEC sobre as potencialidades do modelo de campanhas como resposta à condição de baixa escolaridade da população brasileira, voltada especificamente neste caso para a população do campo,

(...) Esse desdobramento concretiza o entendimento de que a ação educativa desenvolvida apenas em salas de aula não satisfaz. Começa a ser realizado um trabalho intensivo junto às “comunidades rurais”, abordando a educação sanitária, a higiene e a saúde, a introdução de algumas técnicas agrícolas. Em particular, são realizadas campanhas de água filtrada e fossa sanitária, assim como o atendimento às mães no pré e pós-natal. Um de seus grandes méritos foi formar excelentes quadros médios, principalmente para os trabalhos relativos aos setores da saúde: agentes sanitários, prevenção da malária, tratamento da esquistossomose etc. No início dos anos de 1960, encontravam-se ótimos técnicos, trabalhando no meio rural, embora os serviços a que pertenciam estivessem desprestigiados e sem verbas. (Fávero, 2008, s/n)

Já a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1957) objetivou desenvolver em centros considerados piloto, alternativas metodológicas na EJA, tendo obtido resultados considerados positivos pelo envolvidos, em alguns desses centros, como os do Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Em rejeição da proposta de campanhas massivas, constituiu-se numa ação tecnicamente planejada, com o objetivo de reestruturar o sistema de ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Seu lema era “secar as fontes do analfabetismo”, prevendo para tanto a regularização da oferta da escola primária de quatro anos e sua complementação em mais dois anos, como já havia sido experimentado na Escola Parque da Bahia. Para a alfabetização de jovens e adultos, mantinha as experiências das classes de emergência, com melhor preparação dos professores e apostava nas escolas radiofônicas. Foi implantada experimentalmente em Leopoldina (MG) e parcialmente estendida a Timbaúba (PE), Catalão (GO), Júlio de Castilhos (RS), Santarém (PA), Picuí (PB), Macaé (RJ), Benjamin Constant (AM), Guajaramirim (RO) e prevista para Caraguatatuba (SP). Partia de pesquisa básica sobre as condições socioeconômicas dos municípios e seu programa envolvia basicamente construção de escolas, treinamento de professores, elaboração de material didático específico. Essa campanha é muito pouco estudada; sobre ela dispõe-se apenas de um excelente relatório de seu coordenador, João Roberto Moreira: *Uma experiência de educação popular: o projeto piloto de erradicação do analfabetismo do Ministério de Educação e Cultura*, publicado pelo MEC, em 1960. Sabe-se que existe um museu em Leopoldina, sobre a experiência. (Fávero, 2008, s/n)

Ainda no ano de 1957, destacou-se a iniciativa conhecida como SIRENA, o Sistema Rádio Educativo Nacional, instituído em 1957, uma versão aprimorada de iniciativas anteriores de educação pelo rádio:

Mas o SIRENA é constituído como um sistema inteiro: são contratado profissionais das áreas de educação, saúde, agronomia e veterinária etc.; são produzidos programas educativos radiofonizados pelas melhores vozes do broadcasting da Rádio Nacional (as novelas da Rádio Nacional significavam o que significam hoje as novelas da Globo, para todo o Brasil). Esses programas eram gravados em discos de acetato de 12 polegadas, distribuídos às emissoras conveniadas e retransmitidos no horário obrigatoriamente reservado para emissões educativas (no período, de 18:00h às 18:30h). As gravações eram radiofonicamente bem-feitas, mas seu conteúdo era incompreensível para adultos analfabetos que as ouviam ao pé de rádios de pilha, em escolas com instalações precárias, iluminadas por lamparinas ou lampiões; era impossível entender, por exemplo, as aulas sobre micróbios, escritas e produzidas em linguagem técnica. O Sirena conseguiu fazer a cartilha de alfabetização mais bonita, a primeira em cores, mas didaticamente a mais problemática que se tem como herança dos anos de 1950: a Radio cartilha. (Fávero, 2008, s/n)

Dada a dimensão nacional da condição de baixa escolaridade da população, o seu enfrentamento exige uma ação articulada entre os entes federados. Se, como vimos em relação às campanhas de alfabetização, ao longo dos anos 1940 e 1950 foi possível observar o surgimento dessa articulação, as décadas de 1960 e 1970 serão marcadas por iniciativas antagônicas que coexistiram no cenário das políticas de EJA.

Por um lado, ocorre continuidade da disseminação dos pressupostos da educação popular, em variadas experiências que ocorreram de forma simultânea:

O trabalho desenvolvido no interior dessas organizações contribuiu significativamente para a consolidação de conhecimentos relativos às práticas e objetivos da Educação de Jovens e Adultos e constitui, ainda hoje,

referencial para muitas das discussões realizadas neste campo educacional. São marcos dessa fase histórica iniciativas como as desenvolvidas pelo Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), o movimento De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, no Rio Grande do Norte, as ações de alfabetização desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), pelo Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE). (Vieira, 2011, p.40)

Uma das manifestações dessa continuidade se deu por meio da formulação do Programa Nacional de Alfabetização, como uma ação governamental elaborada por Paulo Freire a pedido do Presidente João Goulart, como um desdobramento do adensamento das reflexões sobre o caráter fundamentalmente político da educação de jovens e adultos no sentido do desvelamento das desigualdades sociais, das quais a negação do direito a educação era uma das facetas mais explícitas.

O Programa Nacional de Alfabetização, que não chegou a ser implementado, explicitou a ascensão do pensamento progressista em relação ao caráter da educação de jovens e adultos, avançando em relação às proposições das campanhas anteriores. Refletia o amadurecimento da discussão sobre a superação do analfabetismo, visto não mais como um tipo de tumor a ser extirpado da sociedade, nem como uma estratégia de ampliação do contingente eleitor, mas como um reconhecimento do direito das classes populares, não mais vistas como desprovidas de potencialidades, credoras do Estado brasileiro. Essa ascensão ocorre tanto pela difusão do pensamento freireano, principalmente após a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958 na cidade de Recife, Pernambuco, como também pela pressão popular que começava a ser exercida pela população, afetada de variadas formas pelo alcance das campanhas massivas de alfabetização, a despeito de todas as suas contradições internas. Neste Congresso, por meio da comunicação de *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, apresentado pela delegação pernambucana com relatoria de Freire, enunciou-se oficialmente uma nova concepção que passaria a disputar os rumos das políticas de EJA no país,

Consta desse relatório a preocupação em rever a “inadaptação e transplantes” que agiram sobre o sistema educativo, para que pudessem ser adequados à nova realidade vivida; a preocupação de proporcionar ao homem um preparo técnico especializado, tirando-o da condição de “marginal” para a de participante do trabalho, da produção, do rendimento; a defesa da educação com o homem, denunciando a então vigente educação para e sobre o homem; a necessidade de planejamentos dos cursos com os alunos, para que correspondessem à realidade existencial e ainda a preocupação com as metodologias e com o lugar a ser assumido pelos educadores e educandos. (Soares, 2009, p. 17)

A influência dessas ideias ganhou espaço gradativamente no debate sobre a EJA, culminando na formulação do PNA. É preciso mencionar, porém, um evento anterior à formulação do PNA que faz parte da trajetória de envolvimento gradual da sociedade brasileira neste debate. No mês de setembro de 1963, na cidade de Recife, em meio a toda a efervescência da crescente discussão sobre os rumos da política nacional de EJA, frente a entendimentos opostos sobre a questão, ocorre o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Esse evento foi objeto de uma detalhada pesquisa realizada por Osmar Fávero e Leôncio Soares (2009) que nos ajuda a alinhar esse processo de ascensão do pensamento progressista no âmbito dos debates sobre a EJA nos auspiciosos anos iniciais da década de 1960. Segundo os autores, a reunião de 200 delegados representantes de 78 instituições nacionais e originárias de diversas regiões do país que estavam experimentando iniciativas de educação popular, em resposta a uma convocação do Governo Federal, foi fundamental para a criação da Comissão Nacional de Cultura Popular, como e está diretamente relacionada ao surgimento do PNA, uma vez que possibilitou a interlocução entre atores de diversos segmentos da sociedade que, até então de maneira pouco articulada, estavam desenvolvendo práticas e reflexões sobre a cultura popular e, especificamente, sobre a alfabetização de jovens e adultos. Daí a importância desse evento como um momento de síntese.

Acreditamos que, embora extensa, seja válida a transcrição da íntegra do texto do decreto que regulamentava a implementação deste programa, por possibilitar que visualizemos, ao menos no ponto de vista discursivo, o alinhamento do Governo Federal com os pressupostos da Educação Popular.

Decreto Nº 53.465 de 21/01/1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. O PRESIDENTE DE REPÚBLICA, no uso das atribuições constante do artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, e,
CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo;
CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional;
CONSIDERANDO que urge conclamar e unir tôdas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem;
(...)
DECRETA:
Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.
Art. 2º Para execução do Programa Nacional de Alfabetização, nos termos do artigo anterior, o Ministro da Educação e Cultura constituirá uma Comissão

Especial e tomará todas as providências necessárias.
(...)

Art. 4º A Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocará e utilizará a cooperação e os serviços de: agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis.

Art. 5º São considerados relevantes os serviços prestados à campanha de alfabetização em massa realizada pelo Programa Nacional de Alfabetização.

(...)

JOÃO GOULART
Júlio Furquim Sambaquy

Em seus objetivos, o PNA pretendia alcançar a cerca de cinco milhões de pessoas por meio de experiências de alfabetização em círculos de cultura. O Programa Nacional de Alfabetização foi oficialmente revogado em 14 de abril de 1964, por meio do Decreto Nº 53.886, e pouco mais de um mês depois, seu principal articulador, Freire, seria preso pela ditadura militar, solicitando exílio em seguida.

Após o deflagração do Golpe Civil-Militar de 1964, esse processo de disseminação do caráter político e transformador da educação popular tem continuidade, não mais com o apoio do Estado, mas *apesar* de sua existência. Enquanto experiências que tiveram maior projeção nacional, principalmente as desenvolvidas na região Nordeste, bem como aquelas relacionadas aos sindicatos e movimentos estudantis, foram classificadas como subversivas, por sua potencial ligação ao comunismo, impedidas de continuar suas atividades, tendo seus registros em grande medida destruídos pela polícia militar, enquanto seus coordenadores e educadores eram perseguidos, presos e exilados, aquelas vinculadas à Igreja Católica – como o Movimento Eclesial de Base – foram toleradas pelo regime militar, desde que permanecessem sob a vigilância da hierarquia da instituição. A resistência da educação popular ocorre, principalmente, pela pulverização das iniciativas no bojo das ações do movimento estudantil, dos movimentos sindicais e dos setores progressistas da igreja católica, de maneira mais ou menos clandestina, a depender da intensidade da ação repressora do Estado em cada momento específico do período da ditadura.

Atento a essa atuação dos movimentos sociais organizados, e ao seu comprometimento com a mudança social, o governo militar formula uma política nacional voltada para a educação de pessoas jovens e adultas, que vai se equiparar às campanhas nacionais no que diz respeito à sua capilaridade e ao aporte de recursos financeiros. Trata-se do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral.

Esse movimento, antagônico às iniciativas de educação popular, é oficialmente instituído em 1967, por meio da Lei Federal Nº 5.379, por meio de uma fundação de vigência indeterminada. O surgimento do Mobral foi influenciado por uma experiência desenvolvida desde 1964 em Pernambuco, conhecida como Ação Básica Cristã, ou Cruzada ABC, que consistia em atividades de alfabetização que contavam com recursos financeiros de organizações internacionais e apresentavam um caráter conservador e confessional em suas proposições e tinham um compromisso ideológico com o combate à apropriação das concepções freireanas pelo campo da alfabetização de jovens e adultos, inclusive com um histórico de formulações de ataques a estas concepções.

A Cruzada ABC pretendia contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o "Sistema Paulo Freire", adotado oficialmente pelo governo deposto. O apoio e a convergência de propósitos que os movimentos de alfabetização de adultos "progressistas" haviam encontrado no governo Goulart, a Cruzada ABC iria encontrar nos governos militares, na segunda metade dos anos sessenta. Os obstáculos à sua ação, anteriores ao golpe, ou seja, os movimentos "progressistas/de esquerda" com seu centro irradiador, e ainda, o governo Arraes, em Pernambuco, declinaram e, assim, o projeto ABC podia ser colocado em prática. (Scocuglia, 2002, p. 5)

Após o golpe de 1964, o governo brasileiro, inicialmente por meio da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, SUDENE, passa a celebrar convênios com a agência Usaid para a ampliação dessas atividades. Com o final das ações diretas da Cruzada ABC no Brasil, no final da década de 1960, parte de suas metodologias, educadores e materiais didáticos foram absorvidos pela estrutura do Movimento Brasileiro de Alfabetização, Mobral. (Scocuglia, 2002, p. 13)

Ao longo de mais de duas décadas de existência, ficou conhecido tanto pela capilaridade e amplitude de sua atuação, quanto pelo caráter alienante de seu material didático, pela precariedade das relações de trabalho estabelecidas, muitas vezes estruturadas no voluntarismo, pela exiguidade de seus resultados em termos de aprendizagem, pelo dispêndio de recursos públicos e pelo centralismo de sua administração. (Cunha & Góes, 1991, p.50)

Com esta iniciativa, mais uma vez a União coloca-se como protagonista no processo de indução das políticas de EJA, reproduzindo o esquema de funcionamento das campanhas, no que diz respeito a dois aspectos centrais. O primeiro deles é a exigência de que os governos subnacionais se organizem, criando em seus organogramas estruturas administrativas que respondam especificamente pelas

ações de EJA. Nesse sentido, para contar com o repasse de recursos do programa, cabia às redes municipais e estaduais de educação organizarem uma estrutura mínima de atendimento e gerenciamento para que as ações de alfabetização pudessem ocorrer. Quanto aos recursos, o fato de serem compostos com parte da arrecadação da loteria esportiva garantia um aporte expressivo, sem que isso demandasse um efetivo investimento estatal.

O segundo aspecto diz respeito à mobilização da sociedade em nome da superação de um velho conhecido, o analfabetismo, recorrendo, para isso, aos mesmos apelos que associam essa condição a uma doença, praga, vergonha nacional, entre outros, além de associarem a existência desse fenômeno à impossibilidade de que o país alcançasse pleno desenvolvimento econômico.

A existência do Mobral vai até o final da década de 1970, em termos de ações diretas de alfabetização, embora sua extinção oficial tenha ocorrido somente em 1986. Com o fim dessa política e todas as contradições que se manifestaram em sua implementação, ocorre também o fechamento de um ciclo importante de ações do Estado para a EJA, nas quais a União assumia concretamente um papel de protagonista.

Seguindo a sequência cronológica, a próxima ação governamental para a EJA foi a criação da Fundação Educar que surge, ainda em 1986, como uma substituta do Mobral, diferindo significativamente no que diz respeito ao caráter e alcance de suas ações. Se antes, com o Mobral, o Governo Federal pautava o formato das ações direcionadas para a alfabetização de pessoas jovens e adultas, o papel assumido via Fundação Educar diminui significativamente, passando a atuar como uma agência de fomento às iniciativas locais, intermediando o repasse de recursos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE.

O Estatuto da Fundação Educar, de acordo com o Decreto nº 92.374, de 06 de fevereiro de 1986, estabelecia sua jurisdição em todo o Brasil e com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro. Tinha como objetivo a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. Esses objetivos deveriam ser alcançados através de convênios, contratos, acordos e ajustes com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual e municipal, bem como com outras entidades públicas e privadas. (Souza Junior, 2012, p.50)

As experiências posteriores, do final dos anos 1980 até os dias atuais, serão marcadas por uma ação extremamente limitada do Governo Federal, principalmente no que diz respeito à robustez do aporte financeiro para o desenvolvimento dessas

políticas, bem como por uma incapacidade – intencional ou não – de mobilizar a população brasileira em torno da discussão do fenômeno da baixa escolaridade.

No caso da Fundação Educar, esta sinalizava em seus objetivos a ausência de intenção, por parte do Governo Federal, de institucionalizar de fato as ações de alfabetização de jovens e adultos, de maneira a configurar uma política nacional de EJA.

A Fundação pautou o seu atendimento dentro da modalidade de educação não-formal, ou seja, uma atividade educacional organizada e sistemática, fora da estrutura do sistema formal de ensino. Neste sentido, os projetos da Educar deveriam considerar as necessidades de vida e possibilidades de tempo do aluno, baseando nos princípios de flexibilidade e na utilização de metodologias diversificadas. Como uma política nacional de educação básica de jovens e adultos, os programas deveriam garantir aos seus egressos o direito de continuidade de estudos no sistema regular de ensino ou em outras modalidades, ou seja, o egresso das Educar teria o direito de se matricular na 5ª série do Ensino Fundamental, em turmas regulares ou na modalidade de educação de adultos. A Fundação Educar elaborou material didático de cunho nacional para distribuição a alunos e professores do Programa de Educação Básica, no entanto, sua utilização era opcional e até mesmo poderia ser utilizada de forma complementar. Para a seleção dos professores, a Educar exigiu a escolaridade de magistério de 2º grau completo ou incompleto, de 2º grau completo ou incompleto e de 1º grau completo, nesta ordem. Entretanto, caso não seja possível recrutar candidatos a professores das turmas dos projetos conveniados poderiam ser admitidas pessoas com o 1º grau incompleto. (Souza Junior, 2012, p.79)

É possível perceber que, embora enuncie uma preocupação com a continuidade dos estudos nas redes de ensino para seus egressos, não se promoveu uma articulação com essas redes, nem se buscou garantir um padrão mínimo de qualidade de atendimento, tanto no que diz respeito à formação dos educadores envolvidos nessas ações, quanto na discussão coletiva do currículo a ser utilizado nos cursos. Em suas conclusões sobre a atuação da Fundação Educar, o autor assinala que:

De sua criação no final de 1985 até sua extinção em Março de 1990, a Fundação Educar teve alguns momentos importantes que foram balizadores de sua atuação. O primeiro, sem dúvida, foi a questão das crises econômicas que abalaram o país durante o Governo Sarney. Como uma instituição financiadora de projetos de educação de adultos, o atraso no repasse dos recursos e o escasso orçamento para atender a demanda formam as principais reclamações dos gestores das Coordenações Estaduais.(...) . Outro aspecto relevante foi a preocupação da Educar Central em discutir, refletir e propor ações para o Ano Internacional da Alfabetização, proposto pela Unesco para o ano de 1990. Nem todas as Coordenações Estaduais buscaram elaborar uma proposta que visasse atender os objetivos e anseios da Educar Central acerca do Ano. Aliás, o ano de 1990 foi marcado no Brasil como o ano em que se extinguiu a Fundação Educar e também qualquer possibilidade de novos investimentos na área de educação de jovens e adultos, sobretudo a alfabetização. (Souza Junior, 2012, p. 109)

O autor conclui que, para além da carência de recursos financeiros, em um momento em que já não dispunha dos repasses herdados da legislação do Mobral e nem de novas fontes, tendo sua diretoria que sair em busca de convênios com instituições de naturezas diversas, a Fundação carecia de clareza em relação à sua identidade vinculada ao fomento de ações de educação de jovens e adultos. Repetindo um equívoco do Mobral, acabou por envolver-se na formulação de ações relacionadas a outras áreas educacionais, comprometendo nesse envolvimento parte de seu já limitado orçamento. Obviamente, não haveria como uma organização com os seus limites estruturais elaborar de maneira isolada respostas significativas para as demandas apresentadas por diferentes setores da sociedade envolvidos com a EJA, muito embora tenham ocorrido em seu interior a formulação de algumas propostas de cursos de EJA que dialogassem com as necessidades educativas do público da modalidade:

Entretanto, o modelo de estrutura administrativa da Educar foi inspirado no do Mobral, o que levou, de certa forma, ainda nos seus primeiros meses de existência, ao estrangulamento administrativo, causado, principalmente, pela falta de uma política nacional de educação de adultos (somente em 1988 o MEC criou uma Comissão Paritária para propor as Diretrizes para a Educação Básica de Jovens e Adultos); divulgação insuficiente das propostas da Fundação Educar, especialmente junto aos Estados e Municípios, o que causou uma articulação precária entre a Fundação e as Secretarias de Educação e, ainda, a uma indefinição quanto à estrutura e o funcionamento das Coordenações Estaduais e Territoriais. (Souza Junior, 2012, p.114)

Assim, de forma lacônica, a Fundação deixa de existir como uma das primeiras ações do recém iniciado Governo Fernando Collor de Mello, no início de 1990. Como justificativa para a extinção sumária da Educar, o novo governo apresenta a garantia de que formularia uma nova política nacional de EJA, comprometida com a superação da baixa escolaridade da população.

A resposta prometida seria apresentada em setembro do mesmo ano, com a instituição do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o PNAC. Vale lembrar que aquele havia sido proclamado pela ONU como Ano Internacional da Alfabetização, o que contribuiu para que as expectativas da sociedade em relação a essa política aumentassem.

Segundo Maria Margarida Machado (1998), inserido em um governo marcado pela falta de credibilidade do Governo Federal, ligado às denúncias de corrupção que,

inclusive, levaram à renúncia como estratégia de evitar o Impeachment do presidente da República, o PNAC nem se aproximou de ser uma política de EJA:

Ao lançar este programa de erradicação de 70% do analfabetismo, ou seja, 12.433.840 pessoas sendo alfabetizadas, o governo cria nova Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composta de diversas organizações e "personalidades de notório conhecimento em programas de alfabetização"(...)

Meses depois do lançamento do PNAC verificou-se uma completa desvinculação do Programa com a Comissão criada por ele, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização:

Estes e outros fatos ocasionaram a ameaça de renúncia, por parte de membros da Comissão e protestos de diversas entidades de movimentos populares e sindicais. 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, aliás, como as demais propostas deste Governo. (Machado, 1998, p. 3)

Em suma, não foi possível sequer avaliar essa política, posto que ela não foi implementada integralmente. De qualquer forma, a política anunciada não se diferenciava em grande medida dos formatos assumidos anteriormente, nos quais as ações de alfabetização ocorrem apartadas dos sistemas de ensino, em esquemas de parcerias com entidades da sociedade civil, com um reduzido nível de institucionalização.

Assim que ocorreu a mudança da gestão Collor de Mello para o mandato de Itamar Franco, houve um redirecionamento das políticas de EJA, no qual o Governo Federal procurou de fato envolver a sociedade civil na formulação de uma política nacional voltada para a EJA, ao menos no plano das intencionalidades.

Nessa direção, ocorre neste governo um esforço, encampado pelo MEC, em oferecer respostas às pressões sofridas pelo Estado brasileiro tanto em âmbito nacional quanto internacional relativas à situação educacional de nossa população, fundamentalmente em relação à garantia de acesso à alfabetização para crianças, jovens e adultos. Fortemente impactada pelas formulações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em 1990, a União anuncia o Plano Decenal de Educação para Todos (1993)

Como objetivos gerais do plano,elencam-se a universalização da Educação Fundamental com oferta de qualidade, ampliando financiamento e articulando com organismos nacionais e internacionais. Omitindo-se em apontar quais seriam os mecanismos concretos para a efetivação desses

objetivos, especialmente os referentes ao incremento do financiamento, não surpreende a ineficácia da iniciativa. (Vieira, 2011, p. 44)

Nos dois mandatos consecutivos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) configuraram-se como ações diretamente vinculadas à EJA, alterações nas políticas de financiamento da educação, com a criação de um fundo contábil de redistribuição de recursos de acordo com o número de matrículas de cada rede pública de ensino, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), do qual a EJA foi ilegalmente excluída.

Além da política de financiamento, as respostas do governo FHC as demandas da EJA concentraram-se em duas ações principais. De um lado, pela implementação o Programa Alfabetização Solidária, PAS, ligado as ações do Programa Comunidade Solidária, sob coordenação da então primeira-dama, Ruth Cardoso. O PAS consistia na realização de convênios com entidades da sociedade civil para a organização e oferta de ações de alfabetização de jovens e adultos, com apoio técnico de universidades, a serem efetivadas nas regiões brasileiras que apresentavam os mais baixos indicadores de Índice de Desenvolvimento Humano, IDH. A respeito desse programa, permanece na memória coletiva as propagandas veiculadas pela mídia de massas, convidando a população a “adotar” um aluno do programa, contribuindo ao longo de um semestre com uma módica quantia mensal⁶. Pensamos ser relevante destacar que, nesse ponto, a União assume outro tipo de diálogo com a sociedade em relação ao que se espera dessa sociedade em relação ao compromisso coletivo com a superação da baixa escolaridade. Da participação concreta nas ações de alfabetização tanto nas campanhas de alfabetização dos anos 1940/50, e do convite à ação voluntária no Mobral, chegamos a essa nova formulação, de atuação terceirizada e bastante cômoda da sociedade.

De outro lado, como mecanismo par atenuar a acintosa exclusão da modalidade do Fundef, houve a implantação do Programa Recomeço/ Fazendo Escola, que consistia no repasse direto de verbas, via FNDE, para os municípios mais carentes aplicarem em seus cursos e EJA através da aquisição de materiais didáticos e de outras despesas de consumo. Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro chamam atenção para o deslocamento que pôde ser observado nesse período em relação ao papel assumido pelo Governo Federal em relação à formulação das políticas de EJA.

⁶ A íntegra de algumas dessas propagandas compõem um dos anexos desta tese, em formato digital.

De forma ainda mais intensa do que a vista nos Governos Collor-Itamar Franco, quando a União retira do MEC o papel de principal indutor de políticas de EJA para assumir uma postura de articuladora de iniciativas variadas, alocadas em diferentes instâncias do Governo Federal, necessariamente dependentes do estabelecimento de parcerias com entidades da sociedade civil:

Na década de 90, observou-se um processo surpreendente, pelo qual o Ministério da Educação retirou-se da oferta direta de serviços de educação básica de jovens e adultos, enquanto outros ministérios e organismos federais ingressaram nesse campo. São três os programas federais implementados a partir de 1995: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/MT), iniciado em 1996; o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado a Presidência da República, implementado a partir de 1997; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), que iniciou suas operações a partir de 1998. (Haddad & Di Pierro, 2000,p.37).

Além dessas ações principais do Governo FHC, podemos citar como ações periféricas desta gestão algumas iniciativas que incidiram, com diferentes níveis de intensidade, na configuração das políticas de EJA. São elas a elaboração e aprovação, em 2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a elaboração da coleção didática Viver e Aprender, por meio de convênio firmado com a organização não governamental paulista Ação Educativa e, por fim, da criação do Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), em 2002. Acerca do ENCCEJA, Roberto Catelli Jr, em sua tese de doutoramento, dedica um capítulo à análise das origens e desenvolvimento desta política. Sobre as motivações que incidiram sobre a formulação dessa política, explica que ela apresentava a possibilidade de organizar minimamente a difusa – e suspeita - prática de certificação da educação básica pelo país, em um momento em que, por um lado havia uma expertise em sistemas de avaliação disponível no INEP e, por outro, pouca vontade política do Governo Federal para formular uma política de EJA de fôlego que enfrentasse a situação educacional da população jovem, adulta e idosa do país. (Catelli Jr., 2016, p. 213).

Após anos iniciais nos quais a aplicação do exame, se deu de maneira intermitente, sob forte pressão contrária dos movimentos ligados ao campo da EJA, que viam nessa ação um risco de arrefecimento da queda de matrículas na modalidade nas redes públicas de ensino e um movimento excessivamente

homogeneizador dos currículos de EJA, além de um ato de ingerência da União sobre a autonomia dos estados no processo de certificação. A partir de 2006 a União, via INEP, passa a custear os elevados custos da produção e distribuição dos testes, tornando muito atrativo aos estados aderirem a esta iniciativa. Além disso, radicaliza em certa medida a concepção de avaliação em larga escala ao adotar os fundamentos da Teoria de Reposta ao Item, TRI, no processo de elaboração destes testes. Como consequência, governos estaduais e municipais que já apresentavam uma predisposição a retrain os investimentos na modalidade viram no Encceja e, em seguida, no Enem, oportunidades valiosas de cumprir seu intento, embora o autor alerte para o fato de que essa política não foi um fator determinante para a continuidade da queda das matrículas. Outro ponto relevante foi o fato de que, mesmo apresentando uma adesão crescente por parte de estados e municípios, essa não tem sido uma política capaz de mobilizar parte significativa da demanda potencial por EJA, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Fundamental, alcançando 0,2% em 2014. Além disso, os níveis de complexidade desses exames de certificação têm impedido o êxito dos estudantes brasileiros que estão procurando esses mecanismos exatamente por terem vivenciado uma trajetória escolar inconstante. Além disso, principalmente no caso do Enem, houve uma clara distorção de seu objetivo inicial, uma vez que tem servido como parâmetro para processos de seleção de acesso ao ensino superior, em lugar de garantir a certificação de competências e habilidades desenvolvidas fora do âmbito do ensino regular (Catelli Jr., 2016, p. 270)

Após o governo FHC, inicia-se um ciclo progressista no Governo Federal, com as gestões de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Roussef (2011-2014 e 2015-2016). O caráter progressista assumido por esses mandatos foi percebido em vários aspectos da postura assumida pelo Governo Federal no período.

Embora, em certa medida os mandatos de Roussef possam ser compreendidos como uma continuidade do seu antecessor, julgamos pertinente apresentar algumas reflexões sobre as características específicas de cada um desses governos.

Em relação aos dois mandatos de Lula, a partir de 2003, cumpre destacar a dimensão das expectativas geradas no campo dos direitos sociais, incluída aí a EJA, e o quão complexo foi o início desse governo, no que diz respeito às primeiras opções do presidente. A complexidade das relações de contradição e das disputas internas

que marcaram esse governo é sintetizada por Marcelo Pagliosa de Carvalho (2011) com a seguinte formulação:

Em um processo dialético, no qual o Estado sempre esteve em disputa, consideramos que a administração federal do presidente Lula foi perpassada sobremaneira por esses aspectos, marcado por intensas lutas de classes e de suas frações, como categorizou Poulantzas (1978). Em especial, por se tratar de um governo de coalizão, a correlação de forças/interesses e anseios divergentes é ainda mais exacerbada. A luta pela manutenção ou quebra da hegemonia vigente sempre esteve presente. Assim, apesar de, em muitos aspectos, ficar nítida a manutenção de políticas neoliberais dos governos FHC, há também certa inflexão, com maior investimento nas políticas educacionais, apesar de ainda insuficiente para prover educação de qualidade para todos. As políticas de EJA e o seu financiamento sofrem as decorrências desses fatores. (Carvalho, 2012, p.2)

No que diz respeito às políticas de EJA, muitos estudos foram e continuam sendo produzidos⁷, como demonstrado em nosso levantamento referente às produções discentes da pós-graduação do período 2007 a 2016 que compõe o capítulo anterior. e podemos afirmar que, como consenso possível entre os pesquisadores, existe um entendimento de que houve, em ambos os governos, um incremento no financiamento das políticas de EJA, via criação do Fundeb e aumento do aporte direto da União a programas e ações destinadas à modalidade. Tal incremento foi limitado, obviamente, pelas opções da política econômica adotadas pelo Governo Federal, contraditórias a realização de um investimento efetivamente prioritário na educação, o que exigiria a adoção de medidas pouco populares entre os setores conservadores, em nível nacional e internacional como, por exemplo, a interrupção de compromissos fiscais com organizações financeiras.

Houve também uma retomada do processo de institucionalização das ações voltadas para essa área, sobretudo por meio da inclusão da EJA no conjunto das ações e programas coordenados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o FNDE. É possível afirmar, ainda, que nesse período foram desenvolvidas algumas ações pretendiam responder de forma positiva a demandas históricas do campo da EJA e que representaram experiências, até certo ponto, progressistas no cenário dessas políticas, como no caso do Proeja.

⁷ Para citar alguns dos pesquisadores e pesquisadoras que se dedicaram recentemente à análise das políticas de EJA implantadas nos Governos Lula e Rousseff: Marcelo Pagliosa de Carvalho (2011),

No entanto, com a necessária ressalva de estarmos mapeando um terremoto em andamento, penso ser possível indicar três equívocos fundamentais no planejamento dessas políticas, cujas consequências estão sendo percebidas de forma contundente no cenário político atual, neste momento em que vivenciamos um golpe civil no país.

O primeiro equívoco foi a marginalização da pauta da EJA no MEC. Não ocorreu de fato uma priorização dessa modalidade de educação como política de Estado, em oposição à centralização dos esforços – e recursos - no ensino regular. Desse modo, ao contrário do que se esperava, a EJA continuou a ocupar uma posição periférica na organização das políticas educacionais brasileiras.

Outra semelhança entre os governos dos dois partidos foi o descompromisso com o ensino fundamental (o ensino obrigatório), que era de 8 anos (7 aos 14) e passou recentemente a ser de 9 anos (6 aos 14) e a erradicação do analfabetismo, pois não cumpriram a CF de 1988 e a EC Nº 14 (BRASIL, 1996a), que os obrigavam (até 2006) a aplicar nele e na erradicação do analfabetismo um percentual mínimo dos impostos (o equivalente a 5,4%). Esta erradicação só foi feita na legislação, pois a EC Nº 53, iniciativa do governo Lula em 2006, que alterou a EC Nº 14 e criou o FUNDEB, não prevê nada para tal finalidade. O resultado é que hoje o Brasil tem quase cerca de 15 milhões de analfabetos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sem falar nos analfabetos funcionais. É verdade que tal responsabilidade constitucional era/é também dos Estados, Distrito Federal e Municípios, pelo menos de 1988 a 1996 e que este descompromisso é histórico, sendo bem anterior aos governos do PSDB e do PT. (Davies, 2004,p.5)

O segundo equívoco, diretamente relacionado ao primeiro, diz respeito à recusa dos governos Lula/Dilma em colocar para a sociedade civil a questão da baixa escolaridade como um desafio coletivo, assumindo o protagonismo da União, pautando de fato estados e municípios e, fundamentalmente, trazendo para o debate público a situação educacional do país e a necessidade de se empreender esforços de grande vulto para superá-la. Dessa forma, pouco se falou sobre isso para além dos espaços acadêmicos e dos encontros da área. A sutileza da abordagem do MEC com relação a essa temática representou, em nossa análise, o desperdício de uma oportunidade histórica de sensibilizar parcelas significativas da população para essa questão, mobilizando a demanda potencial e, conseqüentemente, pressionando os governos locais a formularem políticas que respondessem a essas demandas. Quando nos referimos a essa sensibilização, não estamos defendendo a adoção do discurso que estigmatiza ainda mais a população pouco escolarizada, mas da possibilidade de que essas pessoas tenham acesso a informações que as ajudem a

reconhecer-se não como casos isolados, mas como parte de um contingente de pessoas que vivenciam uma mesma condição e têm o direito de cobrar dos governos meios para a superação dessa condição.

O terceiro equívoco, provavelmente decorrente da opção política acima descrita, foi o de fragmentar as ações de EJA, que em vez de comporem uma política nacional de educação de jovens e adultos, que tivesse esse status e fosse de fato integrada ao sistema educacional brasileiro por meio das redes públicas de ensino, foram sendo implementadas simultaneamente por vários setores do governo federal, de maneira nem sempre articulada, e prioritariamente na formatação de programas de governo, dentre eles o Programa Brasil Alfabetizado, um arremedo de campanha que reeditou um modelo superado de política educacional. Some-se a essa opção a adoção de políticas focalizadas que excluíram parcelas importantes do público da EJA. Embora tenham ocorrido alguns avanços pontuais no acesso dos estudantes de EJA aos recursos técnicos e financeiros do ministério da educação, sobretudo de sua parcela mais jovem, a fragilidade dessa organização dos programas evidenciou-se nos últimos três anos, com o esvaziamento da Secad, a suspensão dos programas, em um contexto geral de congelamento dos recursos públicos.

Acreditamos que a atuação da DPEJA/SECAD no período estudado pode deixaram legado no médio e longo prazos, a exemplo do que aconteceu com outras iniciativas da União ao longo da história da EJA na segunda metade do século XX, que contribuíram para a criação de estruturas dedicadas a gestão da modalidade nas secretarias estaduais e municipais de educação. É necessário ponderar, contudo, quais são as condições efetivas que estas instâncias terão para manter ações e políticas em uma conjuntura diversa da atual, na qual o aporte financeiro realizado pela DPEJA/SECAD, bem como da atual política de fundos contábeis para o financiamento da educação, possam deixar de existir. (Vieira, 2011, p.152)

Embora a tônica dos Governos Dilma tenha sido a de dar continuidade à política de EJA estabelecida por Lula, pôde ser percebida uma retração na disponibilização dos recursos necessários para a continuidade dessas ações, bem como uma menor ênfase nas relações de diálogo com os movimentos vinculados à EJA. Pode-se destacar a criação do Pronatec, no ano de 2011, como uma ação específica desse Governo. Por meio de bolsas de estudos, a Bolsa-Formação, concedidas tanto a instituições públicas quanto privadas, passaram a ser oferecidos cursos de capacitação profissional de curta duração para pessoas jovens e adultas, com diferentes formatos e períodos de duração.

A Bolsa formação é dividida em três modalidades: estudantes com oferta de cursos de formação inicial e cursos técnicos concomitantes ao ensino médio público; trabalhador- modalidade seguro desemprego, a partir da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para beneficiários do seguro desemprego – inclusão produtiva - com ofertas de cursos FIC, Brasil Alfabetizado e Mulheres Mil atendendo ao público dos programas federais de inclusão social, especialmente o Bolsa Família. Conforme informações disponibilizadas no site do MEC, no período de 2011 a 2014, o programa movimentou mais de R\$14 bilhões e ofertou mais de 8,1 milhões de matrículas em cursos de Ensino Profissional Técnico de Nível Médio e de Formação Inicial e Continuada (FIC). O que gerou disputa pelo setor privado da educação por uma parte desses recursos. (Vieira, 2017, p.2)

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, Pronatec, representou uma guinada à direita no direcionamento das políticas de formação profissional relacionadas à modalidade EJA, principalmente em comparação com seu contemporâneo Proeja, que priorizou o atendimento em instituições públicas de educação profissional, integradas de fato à formação geral e sobre o qual, em meados de 2011, já havia um acúmulo de avaliações de experiências existentes que, caso tivessem sido consideradas pela União, conduziriam os rumos do Pronatec em sentido contrário ao que ocorreu.

Diante dessa opção, restou aos pesquisadores da área da Educação Profissional reeditar as mesmas críticas que eram apresentadas, décadas antes, aos seus antecessores, como o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra, PIPMO e o Plano Nacional de formação, Planfor. Como assinala Gaudêncio Frigotto,

Entende-se que não há nada de novo na proposta, apenas a manutenção de um sistema educacional que nega aos jovens da classe trabalhadora acesso a uma formação que possibilite a inserção ao mundo do trabalho em funções mais complexas (FRIGOTTO, 2013).

Em parte, essas instabilidade e multiplicidade das políticas de EJA podem ser explicadas pela grande limitação demonstrada pelo Estado brasileiro em elaborar estratégias para a superação das tensões que caracterizam o modelo de funcionamento do Estado brasileiro, que adotou o federalismo em sua organização política. Esse modelo de organização do governo estabelece o compartilhamento de responsabilidades entre os entes federados na organização das políticas públicas. Assim, União, estados e distrito federal e municípios devem deliberar conjuntamente e cooperar nessa organização. Embora caiba à União o papel de definir e articular os rumos da política nacional, estados /distrito federal e municípios têm significativa

autonomia tanto para participar como interlocutores dos processos decisórios dos rumos da política nacional quanto para elaborar suas políticas locais, a depender do tipo de decisão que esteja em pauta.

Os trinta anos de prática desse sistema, no entanto, tem revelado algumas limitações importantes, sobretudo em relação à fragilidade dos municípios no que diz respeito à sua autonomia financeira, ao mesmo tempo em que se vislumbra um caráter cada vez mais centralizador da União no que diz respeito ao desenho e à avaliação das políticas educacionais. Além disso, pouco tem se evidenciado em termos de cooperação técnica entre as instâncias de governo.

Após o processo de impedimento da Presidenta Dilma, realizado como uma das etapas iniciais do Golpe Civil que estamos vivenciando no país desde 2016, o cenário das políticas públicas está em grande instabilidade. Temos acompanhado algumas medidas por parte do governo interino de Michel Temer que causam profunda preocupação a grande parte da sociedade brasileira, notadamente aquela que está de alguma forma inserida nas discussões sobre o tema da educação. Preocupa-nos, fundamentalmente, o baixo apreço demonstrado por este governo com as instituições democráticas, demonstrado sistematicamente pelas ações de desmonte de instâncias de debate e pela ruptura com um programa de governo de sua ex-companheira de chapa, plano este que foi o seu passaporte para a presidência da república. Da mesma forma, nos preocupa uma dimensão ainda mais complexa desse golpe, o reaparecimento de um discurso conservador, que esteve relativamente contido nas últimas duas décadas, associável às ideias fascistas e que conta com o apoio de parte expressiva da sociedade.

Como a nossa história testemunha, por trás desse discurso falsamente moralista, inscrevem-se premissas relacionadas aos setores mais extremistas do pensamento neoliberal, comprometidos com a redução máxima das políticas públicas em nome do aumento exponencial da acumulação capitalista dos grupos que representa.

Nesse cenário, os últimos meses foram palco de medidas coerentes com essa percepção de mundo, uma vez que uma das primeiras ações do novo “governo” foi a interrupção do pagamento de convênios do PBA⁸. Programas como o ProJovem e o

⁸<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1807683-governo-temer-suspende-programa-nacional-de-combate-ao-analfabetismo.shtml>, disponível em 11 de novembro de 2017.

Pronatec também enfrentam nos últimos dois anos uma redução nos recursos disponibilizados pelo Governo Federal e, conseqüentemente, uma diminuição em suas capacidades de atendimento.

Muito mais grave que isso, houve uma intensificação do processo de enfraquecimento da estrutura da Secadi no MEC, já havia se iniciado no Governo anterior, que passou a ser dirigido pelo ministro Mendonça Filho. Essa nova administração, sem pudores, esvaziou de sentido o Fórum Nacional de Educação, como denuncia o Documento Referência da Conferência Nacional Popular de Educação, CONAPE:

Contrapor-se a esses retrocessos exigiu o fortalecimento e a articulação de mecanismos e de instâncias plurais de diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil importantes objetivos estratégicos para a consolidação da democracia brasileira. Diante desse cenário, as entidades do campo, compromissadas com a educação pública, gratuita, de qualidade e interesse popular, em um esforço plural e suprapartidário, entenderam que só era possível estar no FNE se garantidas às condições de autonomia e democracia. Nesse sentido, a saída coletiva das entidades deveu-se a defesa do princípio da gestão democrática na educação, que se expressa no cumprimento das regras do jogo. O regimento do FNE é claro sobre os procedimentos de inclusão de novas entidades no âmbito do Fórum, e, não prevê exclusão sumária de segmentos ou setores, muito menos por um desmando do Ministro de Estado da Educação, em consonância com o Palácio do Planalto.(CONAPE, 2018, p.8)

Esse documento é resultado de um esforço coletivo de síntese do momento político atual, no qual se envolveram diversas entidades nacionais vinculadas à educação, recentemente organizadas no Fórum Nacional Popular de Educação, com o objetivo de subsidiar a realização das conferências locais e da Conferência Nacional, a ser realizada ainda no primeiro semestre de 2018. Essa conferência é parte da estratégia de organizar as entidades e movimentos sociais vinculadas à causa da educação pública de qualidade em uma ação de resistência e de enfrentamento ao Golpe atualmente em curso.

2.3 Configuração do atendimento à modalidade EJA no Brasil

O atendimento dessa modalidade no contexto atual fica aquém da expectativa gerada pelas informações apresentadas acima. Nossa fonte principal sobre a questão são os dados sistematizados pela equipe do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Professor Anísio Teixeira, INEP/MEC, divulgados com base no levantamento realizado durante o Censo Escolar 2017.

Tabela 15. Total de alunos no Ensino Fundamental (nos anos iniciais e finais), no Ensino Médio e na Educação Profissional no período entre 2007-2017.

Ano	Total	Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais		
2007	4.985.338	3.397.032	1.160.879	2.206.153	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.291.264	1.127.077	2.164.187	1.635.245	18.915
2009	4.661.332	3.090.896	1.035.610	2.055.286	1.547.275	23.161
2010	4.287.234	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852	52.278
2011	4.046.169	2.657.781	935.084	1.722.697	1.322.422	65.966
2012	3.906.877	2.488.768	870.181	1.618.587	1.309.871	108.238
2013	3.772.670	2.384.192	832.754	1.551.438	1.283.609	104.869
2014	3.592.908	2.225.979	774.352	1.451.627	1.265.911	101.018
2015	3.431.829	2.056.008	688.185	1.367.823	1.269.984	105.837
2016	3.482.174	2.105.535			1.376.639	965.752
2017	3.598.716	2.172.904			1.425.812	

Fonte: Tabela produzida pela autora com base nos dados do MEC/INEP/DEED, 2017, grifo nosso

Observações:

1. Inclui as matrículas em cursos presenciais e semipresenciais;
2. As matrículas em educação profissional incluem os cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos FIC/ Integrado das etapas médio e fundamental e do Projovem Urbano.
3. Para os anos de 2016 e 2017, não localizamos os indicadores referentes às matrículas de EJA por segmento do ensino fundamental nem os dados referentes às matrículas em cursos integrados à educação profissional para o ano de 2017.

A divulgação destes indicadores na última década vem causando inquietação entre os atores sociais tradicionalmente vinculados às discussões sobre EJA, uma vez que indicam que, no contexto de um processo de institucionalização crescente da modalidade - inclusive por meio do incremento das ações de financiamento que se relacionam com ela via Fundeb e programas do FNDE/MEC - e da expansão do

campo de pesquisa a ela vinculado, trata-se de uma redução de mais de 1,5 milhão de matrículas no período em análise, uma dinâmica oposta à esperada em um contexto como este. O movimento oposto observado em 2017, quando pela primeira vez após dez anos nota-se, especificamente em relação às matrículas no ensino fundamental, com um aumento de cerca de 67mil matrículas em relação ao ano anterior. Ainda não podemos afirmar que esse aumento de 3.2% indique uma reversão na tendência de queda nas matrículas, seria preciso observar o comportamento estatístico nos próximos anos.

É preciso ponderar que neste período as matrículas nos cursos que visam integrar as modalidades de educação de jovens e adultos e de educação profissional sofreram um aumento vertiginoso que se aproxima de 1000%. Esse percentual, embora nos indique uma expansão neste modelo de atendimento, o que representa um avanço nas formulações de políticas para a EJA, perde força de impacto quando vertido para números absolutos. Ademais, como provável resultado da retração dos investimentos do Governo Federal na área educacional, já se percebe, a partir de 2016, uma redução no número de matrículas também nesse formato de atendimento.

Sobre o perfil etário dos estudantes dos cursos de EJA, o relatório produzido em 2015 pelos pesquisadores do INEP indica uma diversidade de grupos geracionais compondo esse público. Por tratar-se de uma informação relativa a media de idades, inferimos que embora os grupos de pessoas idosas componham esse público, tem incidido menos que os mais jovens na determinação desta média. Desta forma, configura-se um público juvenilizado nos cursos de EJA, principalmente nas etapas equivalentes aos anos finais do ensino fundamental e de adultos, sendo mais velhos nos anos iniciais do ensino fundamental e mais jovens na etapa do ensino médio.

Tabela 16. Média de idade dos estudantes dos cursos de EJA – Brasil: 2015

Características da oferta	EF: Anos iniciais	EF: Anos finais	Ensino Médio
Urbana	38	19	23
Rural	40	22	24
Diurna	34	17	22
Noturna	39	19	23
Pública	39	19	23
Privada	41	26	23

Fonte: MEC/INEP/DEED

Essa diversidade de grupos geracionais, com suas variadas demandas educacionais e expectativas em relação à escola, permanece como um desafio para a formulação de políticas educacionais voltadas a este público e constitui uma das principais especificidades da modalidade. Além disso, chama atenção para a potencialidade da oferta dos cursos de EJA oferecidos em horários alternativos ao noturno, que tem sido explorada insuficientemente pelos formuladores de políticas.

2.4 Marco legal da EJA no Brasil.

Há um consenso entre grande parte das nações contemporâneas de que o direito a educação compõe o escopo dos direitos humanos, um entendimento que se desdobra em uma responsabilidade para os Governos nacionais para com a garantia da efetivação desse direito, como forma de elevar os níveis de compreensão humana para o exercício da vida em sociedade, bem como para oportunizar aos povos do mundo condições de sobrevivência mais digna.

Internacionalmente, o Brasil é signatário de várias iniciativas em que o tema é contemplado, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que trata especificamente da questão educacional em seu artigo 26^o e a Declaração Mundial de Educação para Todos que contempla o tema em toda a extensão de seu texto. (Vieira, 2011, p.31)

Ainda no plano internacional, destacam-se os documentos elaborados nas seis edições das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, Confinteia, que reafirmam periodicamente a EJA como direito de todas as pessoas jovens, adultas e idosas e ratificam a responsabilidade tanto dos Governos Nacionais quanto do Organismos Internacionais em assumirem uma atitude protagonista no processo de efetivação desse direito.

No plano nacional, existe em nossa legislação uma ratificação desse entendimento. A oferta de EJA insere-se no campo dos direitos sociais, portanto, é uma das políticas que compõe o conjunto das responsabilidades concorrentes entre os três entes da federação brasileira. Essa corresponsabilidade está determinada pela legislação, tanto pela Constituição Federal de 1988, em seu 23^o artigo, que delimita os princípios e normas da organização geral da república, quanto pelo conjunto de leis infraconstitucionais que foram responsáveis pelo detalhamento dessas normas e princípios. Esse conjunto é formado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN/1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA,

DCN/2000, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA/1990 e pelo Plano Nacional de Educação, PNE (2014-2024), além das legislações estaduais, distrital e municipais, que, desde que estejam alinhadas aos princípios e normas nacionalmente estabelecidos, podem apresentar formulações voltadas para suas especificidades locais.

Essa legislação é consonante com o princípio federalista da colaboração, ao determinar explicitamente a necessidade de regulamentação e compartilhamento das responsabilidades com a educação de jovens e adultos, a partir da etapa da alfabetização – em relação a esta etapa, inclusive, reforça a urgência e a necessidade de sua priorização no conjunto das políticas educacionais - e ao longo de toda a educação básica, estendendo a obrigatoriedade da oferta até a etapa do ensino médio. Carlos Roberto Jamil Cury (2008), detalha os pontos específicos em que o tema do regime de colaboração na oferta de educação escolar é contemplado na CF/1988, por influência do pacto federativo que rege o modelo de administração pública no Brasil:

- Com unidade: artigo 6º e 205 da CF/88;
- Com princípios comuns: artigo 206 da CF/88;
- Com divisão de competências e responsabilidades;
- Com diversidade de campos administrativos;
- Com diversidade de níveis de educação escolar;
- Com assinalação de recursos vinculados;
- Com diretrizes e bases da educação nacional: artigo 22, XXIV da CF/88;
- Com plano nacional de educação: artigo 214 da CF/88. (Cury, 2008, p.16)

Ainda que faltem normas mais detalhadas acerca de como o regime de colaboração deva ser estruturado pelos sistemas públicos de ensino, consideramos que a legislação atual permite organizar o compartilhamento de responsabilidades ao qual se referem. (Vieira, 2011, p.150). No entanto, existem muitos conflitos de interesses que incidem negativamente sobre a forma como se efetiva esse regime de colaboração. A elevação de municípios à categoria de entes federados, por ocasião do processo constituinte, adicionou um elemento à já acirrada disputa por recursos entre os Governos federal e estaduais. Em um detalhado estudo sobre o impacto do federalismo sobre as políticas educacionais no Brasil, Gilda Araújo (2010) analisa a ocorrência desses conflitos e a categoria nas direções *vertical* e *horizontal*:

A vertical se traduz na atitude defensiva do governo federal ou livrando-se de encargos com extinção de sua intervenção, ou incentivando programas de descentralização, nos quais assume postura de fiscalizador de processos. A

dimensão vertical dos conflitos federativos no Brasil também pode ser tipificada mediante a ação competitiva e predatória dos entes federados (estados e municípios) na disputa com o governo federal por recursos, gerando uma agenda de demandas segmentadas e fragmentadas que só agravam os conflitos. Na dimensão horizontal, a “guerra fiscal” é exemplo clássico de conflitos entre os entes federados, dada a dificuldade de articulação e coordenação do governo federal (...). Na educação, é possível observar a dimensão horizontal do conflito com desresponsabilização dos entes federados para garantia de medidas de acesso, permanência e qualidade nas etapas e modalidades da educação básica. (Araújo, 2010, p.10)

No caso da EJA, esse movimento de recusa dos Governos em cumprir as responsabilidades constitucionais, lançando mão das mais diversas justificativas, intensifica-se em relação a uma modalidade que, por um lado, demanda um esforço colaborativo entre os entes federados de proporções significativas e, por outro, não conta com intensa pressão popular pela sua plena efetivação.

A atual existência da responsabilização legal do Estado pela oferta da EJA constitui um avanço social, fruto de disputas travadas ao longo de décadas no cenário político nacional, nas quais os interesses das classes populares e das classes dominantes foram representados por legisladores, articuladores e militantes organizados em diversos movimentos sociais e organizações. O longo processo constituinte é um indicador das disputas que foram travadas pelos setores progressistas e conservadores para a elaboração dessa legislação. Embora a Assembleia Nacional Constituinte, ANC, tenha trabalhado sistematicamente por mais de 20 meses, fato que já lhe confere o status de ANC mais longa da história nacional, podemos considerar que as mobilizações em torno da elaboração de uma nova constituição iniciam-se ainda sob a opressão do regime ditatorial, ainda no final da década de 1970. (Monclair, 2008:2).

Como resultado de conquistas dos representantes das classes populares, nessa disputa, a legislação prevê, inclusive, mecanismos específicos que podem ser aplicados como forma de pressão e de responsabilização pessoal de governantes. Como exemplos dessa possibilidade, podemos citar o estabelecimento do mandado de segurança coletivo, do mandado de injunção e da ação civil pública.

Entre 2010 e 2014, ocorreu um amplo processo de discussão que envolveu diversos representantes de movimentos sociais e pesquisadores ligados ao campo educacional através das conferências municipais/intermunicipais e estaduais de educação, nas quais foram sistematizadas as propostas para a da Conferência

Nacional de Educação (Conae), realizada em 2014, na qual o Governo Federal promulgou o Plano Nacional de Educação. A redação final deste plano, no entanto, não reflete o teor das reivindicações sistematizadas ao longo deste processo reduzindo significativamente o alcance das metas estabelecidas em relação à proposta popular. Além disso, assim como o plano anterior, não assegura o cumprimento dessas metas, uma vez que se omite em estabelecer dispositivos legais que vinculassem os recursos financeiros necessários para a efetivação dessas metas.

A despeito dessas limitações, que reduzem o potencial de eficácia do PNE, existem três metas que dizem respeito especificamente à educação de jovens e adultos e podem ser interpretadas como mais um esforço dos setores progressistas mobilizados na sociedade para reforçar a responsabilidade do Governo Federal com a implementação dessas políticas:

Meta 08: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudos no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;

Meta 09: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

(Lei 13.005, de 25 de junho de 2014)

Percebe-se na redação das tímidas metas aprovadas a derrota sofrida pelos movimentos sociais que atuam pela efetivação do direito à EJA. A meta 8 apenas legitima uma tendência dos governos federais nos últimos três mandatos presidenciais de lançar mão de políticas focalizadas e de caráter de campanha para elevar a escolaridade de parte da população pouco escolarizada e pouco contribui para a institucionalização da modalidade. A meta 10, embora tenha o mesmo objetivo de legitimação de opções questionáveis em relação ao nível de institucionalização dos programas voltados para o atendimento da modalidade, acena com a possibilidade de disputa em torno de um tema historicamente problematizado no campo da EJA, que é a unidade entre educação profissional e educação geral.

Em nossa perspectiva, o maior potencial de mobilização pela efetivação do direito à EJA está formulado na nona meta, sobretudo na segunda parte desta, em que se ratifica o disposto na CF/88 em relação à necessidade de uma articulação

nacional que vise criar as condições adequadas para a superação da condição de analfabetismo absoluto e funcional em nossa sociedade.

No entanto, a lei não pode ser interpretada como uma garantia automática de que as políticas serão efetivadas. Completaremos três décadas da promulgação da Constituição Federal de 1988 e ainda pleiteamos que o direito público subjetivo ao ensino fundamental seja de fato estendido a toda população brasileira. Sequer o direito à superação do analfabetismo foi garantido. Para além da perplexidade provocada por essa constatação, cabe aos pesquisadores da área buscar respostas que possam impulsionar a modificação desta situação, apropriando-se da produção e divulgação do conhecimento científico como uma das formas possíveis de fortalecimento da cultura democrática em nossa sociedade. Sem o impulso da mobilização social, a estrutura legal não direcionará suas estruturas para o enfrentamento da realidade educacional brasileira. Essa relação entre o aparato legal e a efetiva ação estatal é problematizada por Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2013),

Tal situação gera uma lacuna real no sistema, que, no caso brasileiro, é resolvida ou tem como proposta de solução o mandado de injunção e a ação de inconstitucionalidade por omissão da administração pública, entregando-se ao Judiciário o papel de legislador. Nesse contexto, adverte Souza Filho (1999), a vigência da democracia é um pressuposto ao exercício dos direitos coletivos, à possibilidade de serem exercidos ainda contra a vontade do Estado, no sentido de compeli-lo a agir nas omissões e corrigir ações nefastas. Sem democracia, os direitos coletivos, comunitários, confundem-se com as razões do Estado ou das empresas e perecem ou persistem na forma de simulacro. (Moraes, 2013, p.399)

A existência do direito não guarda uma relação causal incontestável com a formulação de políticas públicas e não norteia necessariamente a direção das ações governamentais. Como podemos acompanhar nessa ponderação de Gramsci,

Supõe-se que o direito seja a expressão integral de toda a sociedade, o que é falso: ao contrário, constituem expressão mais ardente da sociedade aquelas regras que os juristas chamam de “juridicamente indiferentes” e cuja zona se modifica com o os tempos e com a extensão da intervenção estatal na vida dos cidadãos. [Gramsci, Q: 6, §98; 3, apud Coutinho, 248-250]

O que temos observado em relação ao respeito da legislação que pretende disciplinar a oferta de educação de jovens e adultos corrobora essa advertência de Gramsci.

2.5 A mobilização social em torno da efetivação do direito a educação das pessoas jovens e adultas.

Não se trata de menosprezar a relevância desse aparato legal, mas de lançar luz sobre outras dimensões que têm incidido sobre a oferta de EJA, colaborando para a manutenção da insuficiência desta oferta. Como nos adverte o autor acima citado, o campo do direito deve ser disputado incessantemente pelos setores progressistas, assim como o é pelos setores conservadores da sociedade, como uma das frentes de intervenção, mas nunca de forma exclusiva.

(...) Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e difundir outros, o direito será o instrumento para essa finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. (...) [Gramsci, 13, §11; 3, 28]

Acreditamos que a difusão de informações à sociedade que explicitem a situação educacional do país para além dos circuitos acadêmicos, bem como a existência de leis que amparem a mobilização popular, possa representar uma estratégia para a incidência no entendimento da sociedade acerca da condição de baixa escolarização e da insuficiência de sua oferta no Brasil atual. Essa discussão sobre a necessidade de difusão a qual nos referimos acima parece dialogar muito com a noção de *opinião pública* elaborada por Gramsci, na qual a relevância dessa dimensão nos rumos políticos de uma dada sociedade tem papel destacado.

O que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil (...)

A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento -, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica.

(Q7, §83, 3, p.265)

Parece-nos evidente que sem a inclusão de novas variantes no debate sobre a relação da população pouco escolarizada com as políticas de EJA, como aquelas que nos podem ser fornecidas pelas noções de opinião pública de Gramsci, entre outras,

pouco avançaremos na compreensão deste fenômeno e de como a ação educativa pode incidir sobre ele.

Quando nos referimos à insuficiência da oferta de políticas públicas de EJA, remetemo-nos inicialmente à dimensão quantitativa desta oferta, que se explicita em dados oficiais, que traduzem uma realidade preocupante, na qual o contingente de pessoas fora dos cursos dessa modalidade de ensino e que não concluíram o ensino fundamental é maior do que aquele composto pelo total de matrículas na educação básica brasileira. A dimensão do esforço que deve ser empreendido pela política educacional brasileira com o objetivo de intervir significativamente nessa realidade será problematizada a seguir.

2.6 A inadequação da oferta de EJA.

Como vimos no tópico acima, a situação de baixa escolaridade da população brasileira demanda a formulação de políticas educacionais direcionadas para um público de mais de 70 milhões de pessoas, distribuídas em todas as regiões do país, faixas etárias, gêneros, etnias e relações com o mundo do trabalho.

Embora de fundamental importância para o dimensionamento da situação de demanda e de oferta da modalidade, a dimensão quantitativa não é a única que devemos considerar ao refletirmos sobre como o Estado brasileiro tem atendido a EJA. Embora seja mais complexo problematizarmos os aspectos que compõem a dimensão qualitativa desta oferta, essa é uma tarefa importante. Nesse processo de investigação, aspectos interiores ao contexto escolar devem ser analisados minuciosamente. Contudo, não podemos restringir a abrangência de uma política educacional ao que acontece dentro da escola, uma vez que essa é uma das instâncias de uma cadeia de ações que são, ou deveriam ser induzidas pelo Estado para que a população pouco escolarizada se sinta mobilizada a procurar esse espaço.

Como vimos acima, dados da PNAD 2017 indicam a permanência dessa tendência:

Em 2017, 853 mil pessoas freqüentavam o EJA do ensino fundamental e 811 mil pessoas o EJA do ensino médio. Em relação a 2016, o número de pessoas na etapa do fundamental cresceu 3,4% e na etapa do ensino médio, 10,6%. Cabe lembrar ainda da alfabetização de jovens e adultos (AJA) que busca promover a superação do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade. Em 2017, 118 mil pessoas frequentavam tal curso, valor menor do que o de 2016, 153 mil pessoas. Do total de estudantes na alfabetização e

educação de jovens e adultos, 95,5% frequentavam a rede pública em 2017. Entre aquelas que frequentavam cursos presenciais do ensino fundamental, 85,2% frequentavam o turno noturno, mesmo turno frequentado por 86,4% das pessoas em cursos presenciais do EJA do ensino médio. Essa concentração do estudo noturno se diferencia muito do ensino regular, que é majoritariamente diurno. (IBGE, 2018, p. 8)

Frente aos indicadores de demanda apresentados anteriormente, os dados de procura pelos cursos de EJA apresentados de forma amostral pelo IBGE no início desse ano, pautados nas informações obtidas diretamente da população, indicam uma cobertura insuficiente da política educacional que corrobora a preocupação manifesta nas produções da área nos últimos dez anos. Preocupa-nos compreender como aspectos relacionados às condições de vida dos potenciais estudantes tem sido consideradas por essas políticas.

Precisamos considerar os fatores que, ligados à dinâmica da sociedade civil, incidem sobre essa mobilização, bem como sobre as condições de permanência dessa população na escola. Acreditamos que as relações estabelecidas por esta população com outras instituições da superestrutura podem trazer novas informações sobre a adequação dos cursos de EJA às expectativas e necessidades discentes. Dentre essas instituições, podemos citar a mídia, a família, o trabalho e a atuação sistemática em associações de caráter religioso e coletivo.

Um dos indicadores mais comumente utilizados para avaliar a adequação da oferta de EJA nos cursos regularmente oferecidos nas redes escolares é o percentual de estudantes que, em determinado momento do ano letivo, deixam de frequentar as aulas. Essa interrupção na trajetória dos estudantes é chamada geralmente de evasão, mas também vem sendo nomeada como mobilidade ou intermitência, uma vez que é comum que, tendo sido sanadas ou minimizadas as questões que ocasionaram a interrupção, parcela considerável dos estudantes retorne aos cursos. Embora reconheçamos que as condições objetivas de vida das classes populares dificultem e, em alguns casos, inviabilizem sua permanência na escola, não podemos limitar nossa análise aceitando essas condições como justificativa suficiente para essas interrupções. De acordo com Maria Clara Di Pierro,

(...) em uma primeira instância, a expressão da demanda social reflete a disponibilidade, acessibilidade e publicidade dos serviços educativos existentes, bem como sua qualidade e adequação às múltiplas necessidades formativas da população. Entretanto, é preciso considerar que a motivação e a mobilização para os estudos na idade adulta relacionam-se não só às exigências de formação da vida cotidiana e à quantidade e qualidade das oportunidades de atendê-las, mas também aos horizontes de mudança socioeconômica e nas estruturas de poder, o que depende de políticas

participativas e redistributivas que transcendem a esfera educacional. (Di Pierro, 2010, p.954)

Assim como a escola não é uma ilha, imune às interferências das outras instituições que compõem a sociedade, a população pouco escolarizada também tem sua relação com a política educacional mediatizada pelas outras relações que estabelece em seu cotidiano. Assim, procuramos identificar fatores que, além de mobilizar ou desmobilizar a permanência dos estudantes nos cursos, atuam como obstáculos para as pessoas com baixa escolaridade dificultando sua procura por estes serviços educacionais e, conseqüentemente, impedindo que possam vivenciar essa experiência de escolarização.

Em nosso entendimento, a inadequação da oferta de EJA, entendida como a insuficiência qualitativa desta oferta, configura-se tanto por fatores internos quanto externos à instituição escolar. Os fatores externos estão relacionados às condições objetivas de vida dos potenciais educandos, assim como com sua relação com vários atores e setores da sociedade civil, inclusive com os processos de formulação de políticas educacionais.

Partimos da premissa de que é necessário problematizar a multiplicidade de instâncias que interagem com a oferta de EJA. Pretendemos que a contribuição de nossa pesquisa seja acrescentar algumas informações sobre a perspectiva de análise da população demandante – potencial ou efetivamente – nesse esforço coletivo de compreensão e superação do fenômeno.

Capítulo III

3. A oferta formal de EJA como estratégia de enfrentamento à situação de baixa escolaridade.

“A escola básica de hoje não é pois um retrocesso com relação à escola de ontem, é uma outra escola, principalmente por ser altamente expandida, e suas alegadas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca”. José Mario Azanha, 2010, p.144

A educação escolar, embora não seja a única, provavelmente seja a vertente mais conhecida da política educacional, configurando-se, em certa medida, como um parâmetro do grau de comprometimento do poder público com esta área das políticas sociais. Pelo seu nível de abrangência, alcança diretamente a uma parcela significativa da população e, indiretamente, a grande maioria dessa população. Lembremos que, no ano de 2017, em um universo populacional de aproximadamente 206 milhões de pessoas, mais de 40 milhões estava em atendimento pelas redes públicas de ensino. Isso nos informa que pelo menos um quinto da população nacional tem um contato direto com essa face do Estado.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por ações vinculadas aos governos, mas externas à instituição escolar, tendo vivenciado alguns de seus momentos de maior criatividade e inovação educacional fora deste Brasil ambiente. Essas experiências são fruto da inspiração da tradição da educação popular e contaram com a participação ativa e comprometida de educadores populares que atuavam em sua maioria, fora do âmbito estatal, mobilizados pela consciência política e pela identidade com um programa de transformação social abrangente, no qual a educação de jovens e adultos apresentava-se como uma das linhas de atuação que poderiam contribuir para a mobilização da população. Parte significativa da teoria freireana, que, como já mencionamos anteriormente, anima muitas das práticas de caráter progressista, foi gestada nesses outros espaços educativos, dos quais são exemplos as comunidades eclesiais de base, os sindicatos, as associações de bairro e os movimentos sociais do campo. A historiografia da EJA⁹ é farta na sistematização e análise dessas experiências, que mesmo durante o longo período de suspensão do

⁹ Na historiografia da EJA, constituem-se como referências os trabalhos de Vanilda Paiva e Celso de Rui Beisiegel.

regime democrático no Brasil, que perdurou por vinte e um anos, resistiram realizando suas ações educativas, apesar de todas as restrições que lhes foram impostas. Configuraram-se como espaços de resistência política, a despeito dos desafios impostos pela insuficiência e instabilidade na destinação de recursos para seu financiamento, pela consequente precariedade das condições para seu funcionamento e pelas limitações da formação parte de seus profissionais.

Ao buscarmos referências sobre a educação escolar de jovens e adultos, não encontramos facilmente experiências no interior das quais possamos identificar características que se assemelhem às acima mencionadas. Ao contrário, à ideia de educação escolar associam-se prontamente noções negativas, como apego exagerado à rotina, descompasso entre as metodologias de ensino adotadas e a evolução das teorias pedagógicas, dificuldade em motivar os estudantes para a participação ativa nos processos de aprendizagem e, sobretudo, ausência da intencionalidade política dos profissionais que nela atuam. Ao considerarmos todos esses desafios enfrentados pela escola, não podemos deixar de considerar também sua cultura específica e as potencialidades desse modelo de atendimento. O objetivo deste capítulo é refletir sobre a relação que tem se estabelecido entre essas possibilidades e limitações do atendimento escolar da EJA, frente ao fenômeno da baixa escolaridade da população brasileira.

Esta é uma das principais instituições sociais onde tem lugar a ação sistemática do Estado, razão pela qual a consideramos locus importante de discussão e elaboração de estratégias de superação das desigualdades sociais inerentes ao modo capitalista de produção, principalmente por meio da formação das pessoas que constituem a comunidade escolar.

A concepção de ação estatal à qual nos referimos fundamenta-se na perspectiva formulada por Antônio Gramsci a respeito do conceito de Estado. Segundo essa concepção, sua conformação ocorre pela relação constante entre sociedade política e sociedade civil, em uma configuração que ele sintetiza como uma “unidade na distinção”. Sociedade política é um conceito que guarda semelhanças à interpretação comum de Estado, como o conjunto dos dirigentes do aparato estatal que contam com o recurso da coerção, ou monopólio da violência, para imporem seus interesses ao conjunto da população. Nessa concepção mais comum, a sociedade civil funcionaria de maneira paralela, sendo composta por seguimentos variados da

sociedade, como as diferentes associações, organizações e outros espaços de organização cultural e política.

A formulação de Gramsci expande a de Marx, que restringia as possibilidades de intervenção do Estado na sociedade ao emprego da coerção e da violência. Para ele, o Estado, além dessa possibilidade de intervenção, é uma arena onde a luta de classes se desenvolve, pela disputa de hegemonia entre as classes fundamentais e as subalternas que nele têm lugar. O Estado, vale ressaltar, é composto em unidade por sociedade política (ou Estado estrito) e sociedade civil, uma vez que ambas complementam-se e corresponsabilizam-se pela dinâmica social, visto que

[a distinção entre Estado e sociedade civil] É um recurso metodológico porque permite classificar sociologicamente as organizações e funções que se estabelecem no plano da sociedade civil e é um fato social, na medida em que é o espaço socialmente construído em que se situam as atividades privadas que constroem a hegemonia. (Secco, 2006, p.82)

Para nossa discussão sobre a oferta de EJA, mais precisamente sobre como a população diretamente afetada toma parte dessas políticas, interessam muito as formulações de Gramsci que acabaram sendo conhecidas como a noção de Estado ampliado. De fato, é uma formulação que, sem refutar, amplia o entendimento de Marx sobre essa questão, lança luz e favorece a reflexão sobre as possibilidades e limites de incidência política da população em geral sobre os rumos da ação dos governos.

Nas palavras do próprio Gramsci, tão relevante quanto a estratégia da coerção, é o processo de criação do consenso, que se dá através da hegemonia, ou seja, do poder de impor uma ideologia originalmente elaborada em um grupo social ao conjunto da sociedade. Considerando essa dinâmica, estudar o processo de disputa por hegemonia nas sociedades seria uma maneira de entender o seu funcionamento para poder alterá-lo.

(...) Esse estudo também leva a certas determinações do conceito de Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento) e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (...) [Carta a Tânia, 7-9, 1931; Cartas, vol. 2, p.84]

Como afirma Antônio Tavares de Jesus (1989), anunciando especificamente o âmbito da ação educativa nesse cenário e:

A sociedade civil, lugar de atuação da hegemonia, caracteriza-se por uma atividade que pertence à superestrutura, cabendo-lhe a função diretiva da

relação hegemônica. Ao se afirmar que cabe à sociedade civil a função de hegemonia e à sociedade política a função de dominação, estabelece-se uma distinção importante, pois é a nível da sociedade civil que se processam condições para a reprodução ou o rompimento de uma estrutura social. Sendo esta sociedade civil essencialmente a união de homens por meio da ideologia; o valor da educação ao invés da força, fica evidenciado. (Jesus, 1989, p.29)

Considerando esses apontamentos, entendemos que as ações governamentais estão em disputa e que, em decorrência dessa disputa, há potencial para que a hegemonia das classes fundamentais seja contestada pelas classes populares. A existência desse potencial de contestação reside no fato de que, uma vez que, embora a base do funcionamento econômico de determinada sociedade seja determinada pela dimensão estrutural, para realizar-se plenamente é necessário a aceitação ou submissão dessa determinação na dimensão da sociedade civil. Em nosso entendimento, a partir dessa análise, é possível afirmar que as políticas públicas contam com a aceitação ou submissão da sociedade e que, vislumbrando alterar sua lógica de funcionamento, devemos incluir essa sociedade no debate acerca destas políticas.

Nesse sentido, é importante retomar as reflexões sobre o potencial de contestação ao qual temos nos referido em relação com a perspectiva da utilização da estrutura institucional. Essa formulação consiste na adoção de estratégias de busca de transformação social por meio da ação sistemática em todos os espaços existentes tanto no complexo aparato estatal quanto nos múltiplos espaços de atuação no âmbito da sociedade civil. Essa ação estratégica, obviamente limitada pela configuração da correlação de forças em cada momento histórico, pode representar oportunidades de avanço social.

Ao tensionarmos o chamado Bloco Histórico - que para Gramsci define-se como uma dada conformação político-social, historicamente situada - podemos alterar alguns aspectos dessa conformação em favor dos interesses das classes subalternas. A história das políticas de EJA no Brasil, sobretudo no início dos anos 1960, ilustra alguns avanços na formulação das políticas de EJA que foram possíveis graças ao tensionamento protagonizado pelos movimentos sociais ligados à educação popular, com os quais parte dos governos apresentavam concordâncias. A reação contundente apresentada pelos setores conservadores por meio do Golpe Civil Militar de 1964 pode ser entendida, em parte, como um reconhecimento do nível de organização

social que estava se processando no país e dos possíveis desdobramentos dessa organização na política educacional.

Após esse período, embora parcelas da população – principalmente aquelas vinculadas à pesquisa educacional e aos movimentos sociais do campo - tenham continuado os esforços de mobilização e de pressão sobre os governos nacionais e locais pela implementação de políticas de EJA, sobretudo nos debates relacionados à formulação da legislação educacional - cremos não ser possível reconhecer um momento similar ao visto na primeira metade da década de 1990. Mesmo com resultados limitados em relação a avanços, acreditamos que esse movimento incessante de pressão social sobre os governos tem exercido uma ação de resistência contra as investidas do Estado brasileiro que tem objetivado a redução dos investimentos em educação, por um lado, e o direcionamento das políticas de EJA aos interesses imediatos de qualificação profissional defendidos pelos representantes do empresariado, por outro.

Nesse contexto, é preciso reafirmar que somente as intervenções estatais têm fôlego suficiente para o enfrentamento desse cenário:

Nessa direção, como bem assinala Cohn (2004), entende-se ser o Estado a única instituição social que possui instrumentos efetivos de redistribuição de riquezas em nossa sociedade, capaz, portanto, de formular e implementar políticas de caráter estruturante, e não somente políticas emergenciais e conjunturais. (Moraes, 2013, p. 400)

Acreditamos que a política de educação escolar pode configurar-se como uma estratégia de comprometimento do Estado com a Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, como indicamos na introdução deste trabalho, achamos prudente ponderar que nossa perspectiva de análise da função social da instituição escolar afasta-se significativamente das formulações das chamadas Teorias da Reprodução, que, embora tenham em comum com o pensamento gramsciano a teoria marxista, diferem muito dessa perspectiva em sua interpretação da realidade.

Essas teorias, que tem como principais teóricos intelectuais como Althusser, Poulantzas, Baudelot e Establet e Bourdieu e Passeron, fundamentaram suas críticas à escola nas décadas de 1970 e 1980. Sua argumentação pode ser caracterizada pela influência do fatalismo no processo de interpretação do fenômeno da educação escolar, cuja função seria, em diferentes graduações de intensidade, de acordo com os autores, reproduzir os mecanismos de seleção, alienação e exploração das classes

populares, predominantes do mundo do trabalho dentro de uma sociedade de economia capitalista.

Para Althusser, a escola, assim como os demais aparelhos ideológicos do Estado (AIE), reproduziria a força de trabalho e as relações sociais de produção, naturalizando as desigualdades sociais através de seus mecanismos internos, quais sejam a transmissão desigual do conhecimento, que pode ser entendida como qualificação, e também a sujeição dos estudantes, independente de sua origem, às normas e valores vinculados à ideologia da classe dominante.

Assim, a escola repartiria materialmente a força de trabalho, sendo o lócus privilegiado para essa ação, por seu caráter sistemático, invariavelmente seria o principal espaço para isso, sobrepujando inclusive os aparelhos econômicos do Estado, ou seja, a cadeia produtiva. Mesmo sendo um espaço onde ocorre a luta de classes, a escola não ofereceria margem suficiente para ações de resistência das classes populares, pois parte significativa de sua ação consistiria exatamente no esforço para dissimular estas duas contradições que fundamentariam o seu fazer sistemático. (Althusser, 1999, p.163)

De acordo com a compreensão de Nico Poulantzas, a centralidade da escola como principal aparelho ideológico do Estado pode ser questionada, pois ela seria apenas mais uma das instituições que cumprem essa tarefa na sociedade, assim como a mídia, os sindicatos e outras.

“a ideologia dominante invade os aparelhos de estado, os quais igualmente têm por função elaborar, apregoar e reproduzir esta ideologia, fato que é importante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio de classe. Esse é por excelência o papel de certos aparelhos oriundos da esfera do Estado, designados aparelhos ideológicos de Estado, mesmo que pertençam formalmente ao Estado o conservem um jurídico ‘privado’: Igreja (aparelho religioso), aparelho escolar, aparelho oficial de informações (rádio, televisão), aparelho cultural etc.” (Poulantzas, 1978, p.33-34)

A escola não seria uma produtora de ideologia, mas sua reprodutora e disseminadora, como os demais aparelhos ideológicos do Estado. Dessa forma, alternaria momentos nos quais lança mão de estratégias que visem a repressão de ideologias distintas daquelas que procura reproduzir com outros nos quais buscaria forjar um consenso a respeito dessas distinções.

Já para Christian Baudelot e Roger Establet, que se debruçaram sobre a dinâmica de funcionamento da escola francesa moderna dos anos 1960, esta instituição também atuaria como reprodutora das relações sociais de produção,

desenvolvendo detalhados processos de desqualificação e ocultação das classes dominadas, sobrepondo a estas a ideologia dominante.

Como aparelho ideológico de Estado, a escola é um instrumento da luta de classes ideológica do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos exteriores à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins). A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à ideologia proletária que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações. A ideologia proletária não está presente em pessoa na escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistências: entretanto, inclusive por meio dessas resistências, é ela própria que é visada no horizonte pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa. (Baudelot e Stabilet, 1971, p.280)

A educação voltada ao povo teria características voltadas à obediência, enquanto a escola voltada às classes dominantes teria características relacionadas ao desenvolvimento de um espírito de liderança e iniciativa. Apesar dessa estruturação, no entanto, algumas pessoas pertencentes às classes populares obteriam êxito em alçar posições superiores na hierarquia social, como as chamadas carreiras liberais.

A respeito da proposição desses autores, bem como do impacto que causaram nas pesquisas sobre educação escolar no Brasil nas décadas seguintes, Demerval Saviani apresenta uma avaliação crítica:

A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia. Se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia com o auxílio da escola, então, por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil. (Saviani, p.31)

Aprofundando a investigação sobre o funcionamento da escola pública francesa, Pierre Bourdieu e Passeron questionam a ideia de dualidade de seu sistema educacional. Para eles, a escola é um sistema único, que contempla a todos com propostas diferenciadas, que se complementam na manutenção das desigualdades sociais. A reprodução cultural ocorreria por meio da reprodução material, que denominam como estrutura de classe, e das representações sociais, o capital cultural. De maneira dissimulada, a escola cumpriria assim sua função de hierarquização social. A complexa tarefa da instituição escolar no sentido de defender os interesses das classes dominantes é assim sintetizada por Saviani:

Como interpretar, nesse quadro, o fenômeno da marginalidade? De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados.

Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. Eis a função logicamente necessária da educação. Não há alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados revertem sempre no reforço dos interesses dominantes. (Saviani, 2008, p. 56)

Tais críticas encontraram na produção brasileira uma acolhida significativa e influenciaram a discussão do campo educacional ao longo das décadas de 1970 e, sobretudo, na década de 1980. Embora nos anos seguintes esse fatalismo tenha sido relativizado, verificamos ainda hoje no discurso de muitos atores progressistas, notadamente no de alguns intelectuais ligados aos movimentos sociais e a organizações da sociedade civil, certa ressalva em relação à potencialidade da educação escolar no sentido de desvelar a realidade da sociedade capitalista e se comprometer com o processo de instrumentalização das classes populares para a transformação social.

As contribuições de Gramsci sobre o debate do papel da escola na complexa engrenagem da sociedade, o Bloco Histórico, são relevantes exatamente por apresentarem uma interpretação que rechaça o fatalismo nesse debate. De acordo com Antônio Alves de Jesus (1989), a direção política da atuação escolar não é um fato dado, uma vez que ela se configura como um

Instrumento importantíssimo, a escola não é hegemônica em si mesma, mas está a serviço de qualquer hegemonia ou contra hegemonia. Gramsci, porém, ao afirmar que a escola representa “uma das mais importantes e essenciais atividades públicas (...)”, reconhece que este organismo é importante tanto dentro dos esquemas de dominação burguesa, onde o que se ensina e a relação professor-aluno formam intelectuais destinados a manter a dominação, quanto para o estabelecimento da hegemonia proletária, quando sofrerá mudanças substanciais. Nenhum movimento social, político ou filosófico duvida que a escola continua sendo o caldinho que “funde” homens, contando, para tal fim, com a ideologia sempre presente e que destrói a ilusão da neutralidade educacional. (Jesus, 1989, p. 105)

Potencialmente, trazer a população pouco escolarizada para a comunidade escolar seria uma maneira de aproximá-la do debate sobre a atuação dos governos, de possibilitar-lhe que aprenda e conviva de solidariamente. Não é razoável querer primeiro transformar a escola em uma instituição democrática, filiada aos princípios da educação popular, para somente depois trazer para dentro dela o povo. Ao contrário, é preciso que o povo possa, dentro dela, participar de sua transformação.

Como política de Estado permanente, a educação escolar tem condições de, a médio e longo prazo, com a ação sistemática de gerações de estudantes das classes populares, avaliar e modificar sistematicamente o seu fazer pedagógico. Nesse ponto, identificamos nossa questão com a perspectiva de José Mário Pires Azanha sobre o processo de democratização do ensino fundamental paulista na década de 1960, quando críticos à extinção do chamado exame de admissão questionavam a validade de comprometer “os padrões de qualidade” de uma escola pública que atendia minorias em nome de possibilitar às crianças populares a participação nessas escolas. Os problemas das condições de atendimento nas instituições escolares não podem ser utilizados como justificativa para a restrição deste atendimento.

Enfim, a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais fruto da adesão ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais. (Azanha, 2010, p.135)

Em um contexto de redução crescente da ação do Estado na garantia de direitos sociais, e imensa estrutura composta pelas redes escolares deve ser valorizada e disputada a serviço da população pouco escolarizada. Mesmo com os ataques frequentes ao funcionamento das escolas, é inegável que sua permanência como política educacional é mais provável do que a de programas e ações de governo, intermitentes e descontinuadas, que temos visto ao longo da história das políticas voltadas para a EJA.

Assim como tem aprendido – a duras penas, em alguns casos – a elaborar um trabalho educativo voltado para as crianças populares, a escola pública poderá comprometer-se com a educação dos jovens, adultos e idosos populares, desde que eles existam como parte de suas comunidades escolares. Existem fatores relacionados ao funcionamento das escolas que, alterados, podem contribuir consideravelmente para a receptividade que essa população encontrará nesses espaços educativos. Mas, concomitante à identificação destes fatores, é preciso que investiguemos como tem se constituído a relação desta população com a existência dessa política, motivação principal desta pesquisa.

A intencionalidade da EJA não deveria diferenciar-se daquela que diz respeito a todas as outras etapas e modalidades da educação escolar: buscar uma visão

ampliada que favoreça uma articulação entre a educação e as necessidades de sobrevivência e de desenvolvimento, individual e social dos educandos, sejam eles pertencentes a quaisquer grupos geracionais.

Rosa Maria Torres (1996) adverte sobre a importância de discutirmos a política educacional de maneira abrangente, para além dos muros da escola, considerando a perspectiva dos demandantes dessas ações, superando assim o modo convencional pelo qual se formulam essas políticas, no qual, segundo a autora,

Destaque-se especialmente neste sistema a dissociação entre o que se considera pedagógico e o que pertenceria ao terreno do administrativo, além do nítido caráter vertical e autoritário da tomada de decisões, que não inclui políticas e estratégias de informação ao público, comunicação e debate social sobre a educação, sobre os resultados do sistema escolar ou as políticas adotadas. (Torres, 1996)

Este debate social implica considerarmos como tem se formado o entendimento da sociedade em geral, bem como da população pouco escolarizada, sobre as políticas de EJA. Como já mencionamos, múltiplas instituições incidem sobre esse entendimento. Para Gramsci, trata-se de estudar e compreender a opinião pública, que pode ser uma das principais fontes de pressão sobre os rumos das ações da sociedade política. Vinculado ao conceito de opinião pública, sobre o qual já nos referimos brevemente nesse texto, um outro conceito gramsciano nos auxilia na discussão sobre como a percepção da sociedade acerca da situação de baixa escolarização pode incidir sobre a forma como sociedade civil e sociedade política se relacionam no processo de formulação das políticas destinadas ao atendimento desta população. Trata-se da noção de senso comum. Nas palavras do autor,

(...) O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço; é o “folclore” da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inúmeras formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões das quais ela é a filosofia. (Gramsci, §13; 1, 2003, p.112-116)

Essa formulação nos ajuda a pensar sobre quais serão as concepções populares, no contexto a ser estudado, acerca do nosso objeto de estudo. Segundo essa ideia, há um conjunto de razões, que podem ir além das condições materiais, que justificariam a pouca mobilização da população em relacionar-se com as políticas de EJA. Sobre essas razões, acreditamos, inclusive após o processo de pesquisa bibliográfica, que não há formulações suficientes na produção acadêmica do campo da EJA.

Um dos fatores que incidem negativamente sobre a forma pouco significativa como a população pouco escolarizada tem se relacionado com a educação escolar de jovens e adultos é a maneira como os agentes do estado, ou seja, o conjunto dos funcionários públicos que atuam na implementação das políticas educacionais em suas variadas instâncias, mas, sobretudo nas escolas e diretorias regionais de educação, interpretam esse direito e, além disso, como assumem ou não um compromisso político com sua efetivação.

Nesse sentido, acreditamos serem pertinentes à nossa discussão as formulações de Michael Lipisky (1980) sobre a noção de burocratas ao nível da rua. Para este autor, esses atores sociais concentram uma margem de poder muitas vezes subestimada pelos formuladores de políticas públicas, com a qual incidem decisivamente sobre o desenho final que estas políticas terão e sobre as formas como será possível à população em geral apropriar-se dos recursos que são disponibilizados por elas.

Talvez a compreensão de que a ocupação das redes públicas de ensino pelas ações de EJA constitui uma oportunidade importante no processo de mobilização social sobre os governos, ajude a subsidiar a descoberta de novas formas de articulação para a intensificação do comprometimento dos governos em relação à oferta deste atendimento educacional. Para tanto, a escola precisa necessariamente incorporar a perspectiva da população diretamente afetada pela condição de baixa escolaridade sobre o debate em tela. Essa é uma tentativa de alinhar nosso trabalho intelectual à uma discussão ampla sobre mudança educacional que já existe e que é assim sistematizada por Torres:

Já sabemos que pensar e conduzir uma estratégia de mudança educacional requer não só informação e saber especializado, mas critério e senso comum, e não só repensar o modelo educacional tradicional, mas, o modelo tradicional de política educacional para a mudança educacional. Isto implica aceitar a necessidade de aprendizagem e de mudança de mentalidade não apenas entre os docentes – que é para quem se reconhecem usualmente estas necessidades – mas, entre os próprios reformadores. “ Já sabemos que o educacional e a possibilidade de mudança educacional não radicam nem “em cima” nem “embaixo”, nem “dentro” nem “fora” da escola, do sistema escolar e do setor educacional, mas, na sociedade como um todo, na visão e na política intersetorial, na trama de vontades e saberes de todos os setores, atores e instituições envolvidos: alunos, pais de família, docentes, especialistas, burocratas, universidades, igrejas, empresa privada, meios de comunicação, organizações comunitárias, movimentos sociais, partidos políticos, organismos governamentais e não-governamentais, organismos nacionais e internacionais. (Torres, 1996, p. 5)

Para a autora, o incremento da possibilidade das classes

populares de demandarem uma educação de qualidade passa necessariamente pela qualificação de sua participação, como forma de interrupção do

(...) círculo vicioso que faz com que os setores expostos à educação de pior qualidade, sejam os que menos qualidade exigem e os que menos esperam do sistema escolar, tanto para seus filhos quanto para si mesmos. (Torres, 1996, p.14)

Para qualificar essa participação, precisamos que as escolas, assim como outras instâncias da política educacional, assumam a vivência democrática como algo inerente à sua prática cotidiana.

Caso tenhamos a pretensão de adotar uma perspectiva mais abrangente em relação às contradições que ocorrem na definição das políticas e incidem sobre a adequação ou não destas, reconhecendo as várias interfaces às quais já nos referimos no decorrer deste texto, é necessário incluir as possibilidades de participação disponíveis para a população pouco escolarizada, desde o desenho dos modelos de atendimento que coexistem localmente até as possibilidades de adequações que possam ser acordadas no ambiente escolar.

Ponderamos que é preciso cautela no uso da noção de democracia para fundamentar uma proposta educacional, levando-se em conta a multiplicidade de utilizações que este conceito recebe. José Mário Pires Azanha (2004) alerta para o fato de que essa multiplicidade é composta por concepções não somente diversas, mas por vezes diametralmente opostas do que seja democracia, e que essas divergências não são facilmente perceptíveis no plano do discurso, mas somente na transposição desses discursos em encaminhamentos de ações concretas. Sobre a diversidade de interpretações do conceito de democracia na educação, José Sérgio Fonseca de Carvalho (2010) explica que:

Daí a afirmação de Azanha no sentido de que não é a profissão de fé democrática que divide os educadores brasileiros, mas os programas de ação por eles veiculados, por isso, e somente nos esforços de realização histórica desse ideal que as raízes das posições e das divergências se revelam. (Carvalho, 2010, p.33)

Dentre as diversas definições formulados para o conceito de democracia, alinhamos nosso entendimento à elaboração realizada por Elie Ghanem, segundo a qual

Em suma, a democracia é um processo em equilíbrio instável, que aproxima o mundo do poder (no qual se tomam as decisões políticas) das realidades sociais (nas quais se formam as identidades coletivas), encarregando-se

simultaneamente das demandas da sociedade e das obrigações do Estado. A liberdade corresponde à diversidade social, e o princípio de representatividade é uma de suas maiores expressões. A igualdade é basicamente uma igualdade de direitos, à qual corresponde o respeito aos direitos humanos, enquanto a fraternidade tem relação com a cidadania, condição em que todos são filiados a uma sociedade politicamente organizada e controlada por si mesma; produzir e utilizar; administrar e legislar. (Ghanem, 2004, p.38)

Percebemos que a elaboração do autor indica a opção pelas interpretações do conceito que o relacionam ao ideário liberal da Revolução Francesa, afastando-se das noções antigas – relacionadas à antiguidade clássica -de democracia. Segundo essa concepção, é possível inferir algumas das limitações e possibilidades da prática democrática nas sociedades capitalistas e, conseqüentemente, na instituição escolar.

Acreditamos que, quanto mais a vivência democrática permear as relações estabelecidas entre os agentes das políticas públicas e a população, maior será sua participação nos processos decisórios que fazem parte da formulação dessas políticas. Como consequência, quanto maior for a participação da população em seus desenhos, maior será a aproximação deste desenho em relação às expectativas que essa população tem em relação a elas. No entanto, esse não é um entendimento hegemônico dentro do cotidiano das redes públicas de ensino. As relações ainda se pautam na crença de que os profissionais da educação devem definir os rumos das ações educativas seguirão nas escolas, legitimados pelo conhecimento acadêmico que possuem. Dessa forma, os princípios da gestão democrática têm sido marginalizados nos processos de decisão que ocorrem nas escolas e nem mesmo os mecanismos de participação social assegurados pela legislação nacional têm sido efetivados em toda sua potencialidade.

Mas esse não é um cenário de terra arrasada. A instituição escolar continua sendo palco de grande disputa política sobre seus rumos. Ainda segundo Ghanem, um exemplo importante dessa disputa pode ser considerada a gestão de Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, quando

Ao perfil da escola tradicional, opunha-se outro em que o programa escolar fosse a própria vida da comunidade, seu trabalho e suas características. Propunha-se uma reforma educacional em consonância com as linhas apontadas por Anísio Teixeira, descentralizadora para possibilitar o reencontro do ensino brasileiro com as realidades regionais e locais. (...) Propunha-se realizar certa compreensão de homem experimentalmente e existencialmente. Dessa forma, a educação para a democracia confundia-se com a prática da democracia na educação. (Ghanem, 2004, p.85)

Temos abertos no contexto atual poucos espaços de participação popular tanto nos processos de formulação da política educacional quanto nas ações dos movimentos que costumam falar *em nome* dessa população.

Em síntese, ao afirmarmos a potencialidade da educação escolar para o enfrentamento da condição de baixa escolaridade da população brasileira, além do potencial estratégico que sua capilaridade representa, reafirmamos a necessidade de que os princípios da gestão democrática sejam respeitados. Além disso, é preciso que haja uma apropriação, por parte dos sistemas públicos de ensino –considerando seus formuladores e executores – das contribuições que mais de cinquenta anos de elaborações teóricas e experiências práticas de Educação Popular no Brasil reúnem.

Como mencionado anteriormente, essas duas dimensões – de educação formal e não formal – de atendimento em EJA têm evoluído de maneira paralela, sem a mediação de um diálogo sistemático entre as pessoas que as desenvolvem. Acreditamos que esse diálogo além de possível, é fundamental para que possamos potencializar ainda mais essa estratégia.

Para os autores que veem a Educação Popular desse ponto de vista, o que define se um programa pode ser caracterizado como de Educação Popular são seus propósitos, se facilitam as transformações necessárias para melhoria da qualidade de vida da maioria da população. Essa posição também considera o Estado capitalista como palco de lutas entre as classes sociais e a escola está situada em meio a essa disputa. As organizações e movimentos de classe realizam Educação Popular quando desenvolvem atividades voltadas a seus interesses de classe. (Wanderley, 1984, p.63)

Nesse sentido, é preciso disputar o sentido atribuído à escolarização da EJA. Para que o atendimento formal da EJA possa ser ampliado, também no sentido qualitativo, precisamos dissociá-lo de uma conotação pejorativa, empregada em alguns momentos. Politicamente, nos interessa aproximar essas duas dimensões, superando assim um distanciamento existente entre elas, que talvez seja ainda parte da herança da influência das teorias de reprodução na compreensão sobre as possibilidades e limitações da atuação na escola. Sérgio Haddad (2007) faz uma advertência sobre essa questão:

Apesar da unidade entre as duas concepções [educação formal e educação não formal] quanto à defesa do direito a uma educação de qualidade, há uma tensão de métodos, formas e concepções que, aparentemente, até o momento, permanece em disputa. (...) por um lado, uma forte necessidade de formalização de processos dentro de um sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro, forte tensão pela flexibilização no tempo e no espaço, na forma de organização do currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora da escola. Muitos desconfiam que a escolarização, como espelho da escola atual, é a morte no sentido político e pedagógico para a EJA; ao mesmo tempo há os defensores de processos formais que garantam conteúdos e atitudes

voltados à formação de qualidade do trabalhador, visando dar um seguimento na carreira escolar como forma exemplar e estratégica de conquista de outros direitos. Evidentemente, a estratégia de polarização desses dois campos nem sempre ocorre de forma clara, pois é afetada por inúmeras mediações. (p.18)

Quando defendemos que é necessário criar condições para que se estabeleça um diálogo produtivo entre os atores dessas duas modalidades de atendimento, com o objetivo de fortalecimento e desenvolvimento mútuo, estamos buscando evitar a utilização de um discurso que avalia negativamente, *a priori*, o trabalho realizado nas escolas.

Como ilustração desse discurso equivocado, reproduziremos abaixo um excerto de material elaborado pelo próprio Ministério da Educação, no ano de 2006, como parte de uma ação institucional voltada à formação continuada de educadores que atuam na EJA nas redes públicas de ensino. Como veremos, é possível constatar a interpretação presente no documento, segundo a qual a prática escolar configura-se como antagônica aos princípios da educação popular e, conseqüentemente, teria um seu potencial democrático intrinsecamente limitado.

Quadro 1. Formulação sobre as características dos modelos de educação.

Forma popular de aprender	Forma escolar de aprender
Aprende-se o que desperta a curiosidade ou se tem a necessidade de saber.	Aprende-se porque o programa exige o que o professor decidiu ensinar.
O corpo acompanha a aprendizagem de uma forma livre, participando ativamente.	Há uma disciplina corporal imposta: ficar sentado por um determinado tempo, não perguntar a qualquer hora etc.
A relação entre quem ensina e quem aprende é próxima. Geralmente um parente, um vizinho, alguém que sabe mais, mas tem muito em comum com seu aprendiz.	Mesmo quando há o diálogo entre professor e aluno a relação entre os dois é mais distante, é de respeito.
Aprende-se mais vendo e acompanhando o fazer do que pelo ouvir explicações.	Ouvir o professor é um dos principais elementos do aprender. Por isso a necessidade do silêncio.
O conhecimento repercute na vida de quem aprende quase imediatamente. Altera sua forma de fazer.	O conhecimento não repercute imediatamente na vida da pessoa, mas aumenta seu prestígio social.

Fonte: MEC/SECAD, 2006, p.15

Consideramos tratar-se de uma estratégia metodológica dos autores do texto que buscavam explicitar algumas das características da educação tradicional que precisam ser superadas no cotidiano escolar, bem como o fato de que o próprio Governo Federal vinha contribuindo para a produção e divulgação de documentos que buscam subsidiar a reflexão sobre a complexidade da educação popular à época desta publicação¹⁰. Contudo, preocupa-nos a forma caricata como esse texto foi escrito, passando ao largo de todas as contradições presentes nos espaços educativos, sejam eles formais ou não, tornando pernicioso a sua utilização, na medida em que esse tipo de argumentação distancia no lugar de aproximar os atores que vêm buscando, em diferentes espaços de atuação, trabalhar pela educação nacional.

Esse distanciamento entre educação formal e não formal já era objeto de reflexão por Paulo Freire, décadas atrás, como evidencia-se na análise de Pedro Pontual (2011):

Vale observar, no entanto, que Paulo Freire não atribuía nenhum juízo de valor ou peso hierárquico de maior relevância àquelas práticas educativas que ocorrem para além da escola. Ao contrário, há uma forte preocupação em seus escritos em não cindir a prática educativa na reflexão sobre a Educação Popular e, assim, não cair nas armadilhas daquelas definições que identificaram Educação Popular com o “não formal”, ou como prática “para escolar” ou como propositora de uma “sociedade sem escolas”. O discurso de Freire sempre dirigido aos educadores e educadoras que atuam tanto na escola como em outros âmbitos da prática social, colocam-nos frente à necessidade de compreender a Educação Popular como um conjunto de práticas e formulações que permeiam diferentes âmbitos e diversas práticas e dos distintos espaços onde elas se desenvolvem. (...) (Pontual, 2011, p.5)

Os princípios da educação popular não são incompatíveis com a educação escolar, pois relacionam-se à uma postura, pessoal ou coletiva, diante dos objetivos e das conseqüentes escolhas que irão orientar o planejamento e a execução da ação educativa e não a um espaço específico de atuação.

Educação Popular pode se dar com os diferentes sujeitos envolvidos pelos processos políticos-pedagógicos propostos em diferentes campos da política pública, sempre com o propósito de ousar, inovar, lançar e buscar romper com posturas verticais, motivar e tensionar para que as relações sejam dialógicas, pautadas pelo ouvir e escutar, por partir da realidade e da

¹⁰ Refiro-me, especificamente, à publicação do documento Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, elaborado com contribuição de atores sociais historicamente envolvidos com a discussão sobre o tema em 2014. Este documento sistematiza um conjunto de reflexões acerca da relação entre os princípios da educação popular e a ação estatal.

necessidade do povo. Nesse sentido, a proposta metodológica e política da Educação Popular precisam ser ousadas no sentido de garantir espaços junto aos formuladores das políticas públicas para que estas possam estar próximo da vida e do cotidiano do povo brasileiro. (Marco da Educação Popular, 2014, p.63)

A experiência de mais de duas décadas de um regime autoritário de governo em nossa história política recente deixou marcas indeléveis na cultura política de nossa sociedade. Após um longo período de silenciamento dos dissensos e de imposição de políticas educativas que negligenciavam os interesses das classes populares, a vivência democrática não é um processo internalizado pelas pessoas em geral, inclusive por aquelas que atuam nos serviços públicos, dentre eles os educacionais. O impacto dessa experiência autoritária atingiu as práticas escolares e, mesmo após anos de vigência da CF/88, com os avanços conquistados em relação ao reconhecimento da gestão democrática e a autonomia escolar como princípios da educação pública, reconhecemos que ainda há muito a caminhar. Optamos, no entanto, por valorizar as potencialidades da educação escolar e procurar desenvolvê-las.

Como foi possível identificar no levantamento bibliográfico, a necessidade de acesso a uma formação docente que contemple, desde a formação inicial, as especificidades do trabalho educativo direcionado para essa modalidade é muito importante. Via de regra, os professores e professoras iniciam sua atuação profissional na EJA de forma acidental, inesperada, não planejada, seja por contingências de ordem pessoal, seja por mecanismos de escolha profissional que fogem ao seu controle. Poucos professores e professoras das redes públicas de ensino têm uma formação profissional relacionada com a modalidade, desenvolvida por meio de disciplinas de graduação, de cursos de especialização, formação em serviço. Não é comum encontrarmos colegas que escolheram a EJA como sua especialidade, como vemos em relação à educação infantil e educação inclusiva, por exemplo. Dentre os gestores educacionais ou mesmo nos órgãos intermediários de gestão das redes públicas de ensino a situação não difere significativamente.

Assim, vemos delinear-se um panorama desafiador, no qual colocam-se como desafios à uma ação pedagógica comprometida com os princípios da Educação Popular a existência de lacunas na formação dos profissionais da educação, tanto para o exercício da gestão democrática, quanto, e principalmente, para a realização de planejamento, realização e avaliação sistemáticas de ações educativas que

contemplem as singularidades das pessoas adolescentes, jovens, adultas e idosas no que diz respeito às suas expectativas, dificuldades de aprendizagem, habilidades e necessidades. Ademais, no trabalho com a EJA, todas essas identidades, sobretudo no que tange ao pertencimento geracional, convivem nas mesmas turmas, o que configura um desafio ímpar. Mas esse processo de formação dos profissionais da Educação precisa ser coerente com uma compreensão da EJA que se distancie daquela segundo a qual caberia à modalidade apenas preencher lacunas de aprendizagem e qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, segundo as suas demandas. Tampouco nos interessa que essa formação se volte para o cumprimento de currículos padronizados e para a obtenção de resultados satisfatórios nos processos de avaliação em larga escala, que têm pautado as discussões pedagógicas do ensino regular nos últimos anos, sobretudo no Estado de São Paulo, que temos acompanhado proximamente.

Compartilhando desse entendimento, buscamos com essa pesquisa identificar subsídios que possam contribuir para uma aproximação cada vez maior entre o trabalho realizado nas escolas públicas, que alcança atualmente mais de 3,5 milhões de educandos, e a tradição da Educação Popular, segundo sua compreensão de mundo, comprometida com a realização de uma ação educativa radicalmente comprometida com a politicidade da educação e seu potencial de assumir um papel relevante no processo de transformação social, tradição essa que foi sistematizada, ao longo de décadas de trabalho.

Capítulo IV

4. O território pesquisado

Antes de iniciar a descrição do bairro específico onde a pesquisa de campo de nosso estudo de caso foi realizada, procuraremos situar a situação educacional deste bairro no contexto mais amplo que diz respeito às realidades atuais do município e do estado de São Paulo.

4.1 A situação do Estado de São Paulo: terra árida para a educação de jovens e adultos.

Os rumos da administração das políticas educacionais no Estado de São Paulo têm sido objeto de disputas acirradas entre os setores progressistas e conservadores da sociedade desde o início de sua institucionalização. Nesse cenário em disputa, surgiram importantes movimentos em defesa da qualidade e da democratização do acesso a escolarização de toda a população que influenciaram iniciativas semelhantes em âmbito nacional. Dentre esses movimentos, podemos citar três exemplos: o *Movimento Escolanovista*, a Reforma *Ulhôa Cintra* e a experiência dos *Ginásios Vocacionais*.

Além da tradição inovadora, a rede estadual de educação de São Paulo contou, historicamente, com um padrão de funcionamento tido como parâmetro para outras redes, tanto pela sua abrangência quanto pelas condições de funcionamento de que dispunha – estrutura dos prédios, organização administrativa, formação inicial e continuada dos professores e professoras, além de uma carreira docente que apresentava características atrativas para o ingresso e permanência dos profissionais.

Embora a relevância econômica do estado de São Paulo, que garantia esse padrão, tenha permanecido inalterada nas últimas décadas, as características de pólo de inovações pedagógicas e de manutenção de condições de funcionamento satisfatórias à realização das atividades educativas não podem mais ser atribuídas a esta rede. Um processo intenso de deterioração das políticas educacionais, sobre o qual muitos estudos já foram produzidos, levou o Estado de São Paulo à condição de aridez que tem incidido também sobre a oferta de educação de jovens e adultos. Alguns dados sistematizados pelo Fórum Paulista de EJA nos ajudam a dimensionar essa realidade, partido das informações sobre a escolarização da população paulista.

Na tabela 18 podemos observar a distribuição da condição de analfabetismo nas diferentes faixas etárias da população:

Tabela 17 - Taxa de analfabetismo por grupos de idade no Estado de São Paulo. 2010

Faixa etária	População Total	População analfabeta		Taxa de analfabetismo
15 a 19 anos	3.303.908	34.547	2,46%	1,05%
20 a 29 anos	7.427.476	88.844	6,32%	1,20%
30 a 49 anos	12.474.366	361.130	25,70%	2,89%
50 a 59 anos	4.424.095	247.872	17,64%	5,60%
60 anos e mais	4.771.436	672.592	47,87%	14,10%
Total	32.401.281	1.404.985	100%	4,34%

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2010.

Assim como ocorre em âmbito nacional, todas as faixas etárias a partir dos quinze anos são impactadas pela existência do analfabetismo. A variação diz respeito à incidência desta condição em cada um desses grupos. De pronto, podemos identificar a concentração do analfabetismo na população adulta e idosa, em patamares próximos aos nacionais. Esses dados nos permitem refletir sobre duas questões que nos levam a considerar a possibilidade de que a superação desta condição tem sido negligenciada por sucessivos governos estaduais. A primeira questão diz respeito aos adolescentes e jovens que, residindo no Estado mais rico da federação, tendo passado pela escolarização regular, em alguns casos, não tiveram garantidas as condições de permanência que pudessem viabilizar a conclusão da educação básica. A segunda questão diz respeito à população adulta e idosa do estado. Como justificar a permanência de mais de um milhão de pessoas nessa condição, após tantos anos vividos em um estado tão rico, geralmente associado ao desenvolvimento de tecnologias e à produção de riquezas? Mais uma vez ressaltamos que esse tipo de dado explicita a desigualdade de acesso aos direitos sociais mais básicos.

Os dados seguintes dizem respeito ao acesso a educação básica. Segundo o mesmo relatório,

Pelos últimos levantamentos do Censo Demográfico (IBGE, 2010), 45% das mais de 144 milhões de pessoas jovens e adultos com 15 anos ou mais no Brasil não frequentaram os bancos escolares ou, quando frequentaram, não chegaram a completar o ensino fundamental (EF). Já dentre aquelas pessoas

com 18 anos ou mais, um quarto (22 milhões de pessoas) não chegou a terminar o ensino médio (EM). Especificamente no estado de São Paulo, os números também eram preocupantes: dentre as mais de 32 milhões de paulistas com 15 anos ou mais, 37% não havia terminado o EF; e, dentre as pessoas com 18 anos ou mais, que totalizam em 2010 quase 19 milhões de pessoas em todo o Estado, mais de 5 milhões não havia concluído o EM. (FOREJA, 2014, p.5)

Trata-se, como podemos observar pelos indicadores, de uma realidade que atinge o estado de São Paulo de maneira tão significativa quanto ocorre em outros estados brasileiros, principalmente se levarmos em conta os números absolutos, como já mencionamos. A discussão sobre a importância de uma ação coordenada entre União e Governo Estadual para a formulação de políticas que possam responder satisfatoriamente à essa realidade assume um caráter de urgência diante deste contexto.

É necessário formular políticas permanentes que possam articular os recursos das diferentes instâncias de governo em um esforço de grande estofo. Historicamente, esse não é o caminho trilhado em São Paulo. Neste estado, ao longo das últimas duas décadas, houve grande resistência em desenvolver-se ações articuladas com o governo federal, não só pela marginalidade conferida às políticas de educação de jovens e adultos em ambas instâncias, mas também pela intensificação das disputas político partidárias que ocorrem entre os grupos que estão à frente dessas duas dependências administrativas.

Durante os governos Lula (2003/2010), e Dilma (2011-2014 e 2012-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores, a atuação em regime de colaboração pôde ser percebida nesse campo das políticas educacionais principalmente pelo recebimento no estado de recursos provenientes de transferências automáticas realizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC. Da mesma forma, seria possível afirmar que a criação do FUNDEB repercutiu positivamente no financiamento da modalidade também em São Paulo. No entanto, não houve adesão do governo estadual a muitos dos programas elaborados pelo governo federal, muito provavelmente pela recusa em associar as políticas educacionais dos dois partidos. Talvez o exemplo mais significativo desta recusa tenha sido a indiferença com a qual o governo paulista se posicionou em relação ao desenvolvimento da *Agenda de Desenvolvimento Territorial para a EJA*, uma iniciativa de caráter indutor que foi protagonizada pela União em todo o país, a partir de 2008. Essa ação tinha como

objetivo induzir governos municipais e estaduais a elaborarem planos de trabalho conjunto que visassem a superação da condição de baixa escolaridade da população brasileira. Buscava incentivar a articulação desses governos a partir da identificação das necessidades de cada região e disponibilizava recursos técnicos e financeiros para esse processo de elaboração coletiva, que contou, no caso paulista, com a participação de representantes de governos municipais e do movimento dos fóruns de EJA.

A resistência do governo paulista em aderir a esta iniciativa pode ser explicada como uma tentativa de não se comprometer com a realidade de baixa escolarização sobre a qual já nos reportamos. O fato é que, apesar de todos os esforços empreendidos por muitos dirigentes municipais, pelo MEC e pelos movimentos de EJA, essa ação nunca ganhou força política no estado e acabou esmorecendo paulatinamente. (VIEIRA, 2011, p.94)

Ao mesmo tempo em que recusa articular-se ao governo federal, o governo paulista, sob a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ao longo de quase trinta anos, tem formulado ações insuficientes para responder a esta situação educacional. Atualmente, ocorrem diversas ações voltadas ao atendimento da modalidade, em diferentes instâncias do governo estadual. Coexistem o atendimento em cursos tradicionais de EJA em cerca de mil das mais de cinco mil escolas da rede estadual de ensino, no período noturno, nos 31 Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos (CEEJA) e no Programa de Educação nas prisões, PEP, em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária. Mas, a exemplo do que podemos verificar em âmbito nacional, essa diversidade de modelos de atendimento não tem formulado uma resposta adequada ao desafio colocado, uma vez que representa mais uma situação de desarticulação e fragmentação das ações do que o esforço de configuração de uma política de Estado permanente, vinculada às redes públicas de ensino.

Segundo a Pnad 2017, haviam aproximadamente 440 mil matrículas nessa modalidade, o que ilustra de que forma as opções políticas do governo estadual incidiram sobre a dimensão do atendimento realizado nesse estado para as pessoas que vivenciam a condição de baixa escolaridade.

4.2 A EJA no município de São Paulo - tradição de atendimento diversificado e insuficiente.

A oferta de cursos de EJA, deve refletir um esforço de ação integrada entre estado e município, ao menos em relação ao ensino fundamental. No entanto, os dados analisados até o momento por vários pesquisadores ao longo das últimas duas décadas apontam uma concentração deste atendimento sob a gestão do governo municipal. Essa concentração reflete a incidência de dois fatores. O primeiro fator é a negligência deliberada dos governos estaduais que estiveram à frente da educação em São Paulo nas últimas três décadas. Tratam-se de governos que, devido ao entendimento neoliberal que têm a respeito da responsabilidade do Estado em relação ao direito à educação, buscaram sistematicamente desonerar-se dessa oferta, tanto por meio do processo de municipalização do ensino impôs à maioria dos municípios paulistas quanto pela redução sistemática dos recursos destinados à conservação e expansão da rede estadual de educação, nas etapas do ensino fundamental, médio, no ensino profissional e no nível superior de ensino. Não coube à educação de jovens e adultos um tratamento diferenciado.

O segundo fator diz respeito às disputas de cunho político partidário que marcaram a relação entre os governos federal, estadual e municipal e influenciaram negativamente as relações federativas no que tange ao processo de formulação das políticas educacionais em São Paulo.

Nesse contexto de imobilismo do governo paulista, os municípios do estado viram-se sobrecarregados diante de uma responsabilidade que deveria ser compartilhada. No caso da capital, delineou-se uma política que pode ser caracterizada pela sua multiplicidade e pela sua pouca abrangência. Para este atendimento, existe uma diversidade de modelos de cursos de EJA, que foram se configurando historicamente por meio de diferentes trajetórias marcadas por disputas políticas no processo de sua formulação.

Atualmente, coexistem em São Paulo cinco modelos de cursos de EJA, todos subordinados à Secretaria Municipal de Educação. São eles o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), que conta com duas unidades, as turmas de alfabetização ligadas ao Movimento de Alfabetização (MOVA), que são mantidas por meio de convênios entre a secretaria municipal de educação e as organizações sociais, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAS), em suas

quinze unidades e os cursos de EJA nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, nas modalidades “modular” e “regular. ”

A reduzida abrangência dessas políticas contrasta com os princípios progressistas enunciados pelos governos que as formularam ou reeditaram. Além disso, nas últimas décadas, não é possível verificar a ação estatal intervindo incisivamente de modo a deslocar as políticas de EJA da posição marginal que ocupam da agenda governamental. A opção tem sido priorizar o atendimento em educação infantil, como resposta à intensa mobilização social e pela ação incisiva do Ministério Público pela expansão do atendimento a esta etapa da educação básica, além da implantação de sucessivas propostas de reorganização curricular do ensino fundamental regular, reiniciada a cada troca de gestão.

No ano de 2010, as matrículas em educação de jovens e adultos no município não excediam 300 mil, com uma participação pouco expressiva da rede privada de ensino e distribuíam-se da seguinte maneira:

Tabela 18. Distribuição das matrículas em EJA no município de São Paulo - 2010

Dependência administrativa	Número de matrículas
Alfabetização em redes públicas	63.428
Alfabetização em redes privadas	4.777
Ensino Fundamental em redes públicas	92.864
Ensino Fundamental em redes privadas	13.816
Ensino Médio em redes públicas	104.977
Ensino Médio em redes privadas	18.655
Total	298.517

Fonte: Censo escolar, MEC/Inep, 2010.

É possível verificar a maneira como a quantidade de matrículas ao longo dos últimos anos. Dados atualizados de 2017, embora não apresentem os dados específicos sobre a etapa da alfabetização, podem nos ajudar a analisar a dinâmica atual que tem ocorrido no município em relação às matrículas:

Tabela 19. Matrículas em EJA: Brasil, Estado de São Paulo e Município de São Paulo, 2017.

Dependência Administrativa	Brasil		Estado de São Paulo		Município de São Paulo	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Estadual urbana	537.205	995.795	29.790	166.725	570	57.911
Estadual rural	52.331	35.410	7.244	4.442	0	0
Total estadual	589.536	1.031.205	37.034	171.167	570	57.911
Municipal urbana	967.139	13.882	119.954	5.708	48.190	0
Municipal rural	325.926	1.270	309	0	0	0
Total municipal	1.293.065	15.152	120.263	5.708	48.190	0
Total Geral	1.882.601	1.046.357	157.297	176.875	48.760	57.911

Fonte: elaborada pela autora com base no Censo Escolar 2017, MEC/INEP, referentes às matrículas iniciais em cursos presenciais de EJA, incluindo os cursos integrados à educação profissional. EF: Ensino Fundamental. EM: Ensino Médio.

É possível observar, em comparação ao ano de 2010, um declínio significativo das matrículas em EJA nas redes públicas, que caíram de cerca de 270 mil em 2010 para cerca de 107 mil matrículas em 2017, uma redução de mais de 50%. Percebemos também nitidamente que o processo de municipalização do atendimento em EJA no ensino fundamental está completo no município de São Paulo, uma vez que a instância estadual retirou-se totalmente desta oferta, omitindo-se, assim, de sua corresponsabilidade legal para com esse atendimento. Lamentamos que o Censo 2017 não apresente o detalhamento das matrículas em EJA na rede federal e também aglutine os dados sobre matrículas em cursos integrados à formação profissional, opção metodológica que dificulta nossa análise sobre a dinâmica de matrículas no âmbito das iniciativas de educação integrada em EJA.

Esse declínio é percebido pela redução das escolas que ofertam a modalidade de atendimento no entorno pesquisado, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, e pela consequente dificuldade dos estudantes em conseguir atendimento, sobretudo na escola da rede estadual, onde mencionam haver uma “fila de espera” para a matrícula.

Lembramos que, em um contexto político no qual a estrutura econômica impõe um comprometimento prioritário dos recursos públicos com a manutenção da economia capitalista, o montante destes recursos destinado às políticas sociais será sempre reduzido, e, quando lidamos com um orçamento reduzido, existe a necessidade de se estabelecer prioridades para a destinação destes recursos, o que nem sempre ocorre de acordo com as determinações da legislação.

Embora a discricionariedade administrativa não deva ser aplicada em relação ao direito público subjetivo ao ensino fundamental das pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas, essa priorização tem ocorrido e pode ser explicada, em parte, pela intensa pressão social que vem ocorrendo pela universalização do acesso à etapa da educação infantil, o que indica um aumento do acesso à informação sobre o direito a educação na primeira infância vivenciado pela população paulistana, bem como a permanência da mobilização dos movimentos sociais que atuam pela garantia de educação de qualidade para as crianças pequenas, como o Fórum Municipal de Educação Infantil. Esses dois fatores têm incidido sobre a definição da agenda pública, inclusive por mobilizarem com relativo sucesso o poder judiciário.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, a intensa mobilização popular ainda não é uma realidade, fenômeno que merece estudos específicos e para o qual pretendemos contribuir por meio da realização desta pesquisa. De outro lado, a atuação dos movimentos sociais não tem obtido êxito tanto em sua articulação interna quanto nas tentativas que realizou ao longo da última década para instar a ação do poder judiciário em processos de responsabilização dos governos estadual e municipal, a despeito de todos os dispositivos legais que amparam esses processos.

O município de São Paulo, capital do estado de São Paulo, é um dos principais centros urbanizados da economia nacional. Reconhecido internacionalmente pelo volume de recursos financeiros que são movimentados diariamente em suas instituições, concentra bairros que são ilhas de riqueza, cartões postais do desenvolvimento econômico, distantes das zonas periféricas altamente povoadas, nas quais a população pobre enfrenta a negligência do Estado em relação a vários direitos sociais básicos – moradia, transporte, fruição cultural, saúde e segurança. Além dessa concentração nas periferias, as classes populares também se distribuem por quase todos os bairros paulistanos, em muitos dos quais cortiços, comunidades e áreas de ocupação ladeiam condomínios de luxo. Essa configuração faz do município

um cenário no qual a distribuição desigual do acesso a educação se explicita intensamente.

No censo populacional de 2010, a população recenseada era de 11,2 pessoas, com estimativa de que no ano de 2017 esse número se aproximasse de 12,1 milhões de pessoas. Embora apresente uma situação educacional proporcionalmente superior à do estado de São Paulo e do Brasil, o município também enfrenta grandes desafios.

Em 2010, a população com 15 anos de idade ou mais de idade era de cerca de 9 milhões de pessoas, das quais apenas 1,8 milhões frequentava a escola. A existência de uma média de anos de estudos próxima de 8 anos é baixa, levando-se em conta a duração da educação básica – 12 anos. Além disso, mascara a forma desigual como se distribui o acesso à escolarização.

A condição de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais de idade atingia em 2010 3,2% desta população, cerca de 280 mil pessoas. Destas, a maioria era composta por mulheres (3,5%), o que indica que este fenômeno incide mais intensamente a população feminina em comparação com a masculina (2,7%). Comparando a situação verificada uma década antes, houve um aumento de mais de um milhão de pessoas nessa faixa etária e a tímida redução de cerca de 74 mil pessoas no contingente de pessoas na condição de analfabetismo. Em termos percentuais, a redução ao longo de uma década foi de apenas 1,3%.

Entre a população paulistana jovem, com idades entre 18 e 24 anos, a taxa de abandono escolar precoce é muito alta, chegando a 25,2% entre as mulheres e 31,6% entre os homens. Distribui-se de maneira desigual entre as populações branca (22,4%) e negra e parda (37,1%).

A taxa de frequência escolar líquida da população paulistana jovem indica as dificuldades que enfrentam para superar a situação de baixa escolaridade. Um a cada 2 adolescentes com idade entre 15 a 17 anos está fora da escola. Essa situação agrava-se no caso dos adolescentes do sexo masculino e das pessoas negras. Entre os jovens, essa taxa é ainda menor, mantendo-se as desigualdades entre os gêneros e também entre negros e brancos.

Tendo como referência o ano 2015, verificamos ainda que mais de 375 mil pessoas ainda não haviam concluído a etapa do ensino médio, apesar de pertencerem à faixa etária dos 18 a 24 anos. Entre a população trabalhadora, composta por pessoas com 25 anos ou mais de idade, 29,2% dos homens e 25,2% das mulheres

não concluíram o ensino fundamental, o que impacta na qualidade da inserção profissional dessa população.

Cabe ressaltar que, para a realização desta pesquisa, não elegemos como objeto de estudo os modelos de atendimento das redes de ensino estadual ou municipal do Município de São Paulo, uma vez que já existem alguns estudos produzidos recentemente sobre essa temática¹¹, que, em nossa análise, fornecem condições para o delineamento de um painel sobre a orientação política e os principais desafios que cada uma dessas redes de ensino enfrenta atualmente e que, sem esgotar o tema, possibilitam algumas conclusões sobre ele, notadamente a crescente desresponsabilização da rede estadual com a modalidade e a posição marginalizada que ela recebe em ambas as redes.

As desigualdades regionais constituem uma variante que incide adicionalmente sobre a população paulistana, fazendo com que esta acesse de maneira diferenciada os serviços educacionais. Enquanto na região da Lapa o índice de analfabetismo é de 1,49%, no distrito de Parelheiros, localizado na periferia do município, chega a 6,15% (2010).

Nosso objetivo é analisar, sob a perspectiva da população de um território específico, como vem se constituindo a relação com as políticas de educação de jovens e adultos.

4.3 Caracterização do Jardim João XXIII

O bairro escolhido como objeto deste estudo de caso é o Jardim João XXIII, pertencente ao Distrito Raposo Tavares, na subprefeitura do Butantã, na zona oeste do Município de São Paulo.

O distrito Raposo Tavares tem uma área total de 12,6 km², onde reside uma população de aproximadamente 97 mil pessoas, o que representa aproximadamente 9% da população municipal, tendo como referência o Censo Demográfico de 2010.

Esse distrito desenvolveu-se nas proximidades de três vias importantes dessa região, a Rodovia Raposo Tavares, a Avenida Escola Politécnica e o Rodoanel Mário Covas. A ocupação deste distrito ocorre de maneiras diversas, pois nele convivem

¹¹ Podemos citar alguns estudos que se enquadram nesse perfil, como os trabalhos de Marcelo Pagliosa Carvalho (2006 e 2011), Rosilene Vieira (2011), Vanessa Elsas Porfírio de Farias (2014), e Juliana Dias Pastore (2013).

alguns bairros de população de classe-média e uma grande quantidade de moradias populares.

Figura 1. Localização do Distrito Raposo Tavares no Município de São Paulo.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Raposo_Tavares_\(distrito\)#/media/File:Raposo_Tavares.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Raposo_Tavares_(distrito)#/media/File:Raposo_Tavares.png)

Este distrito é formado por um total de trinta bairros: Cohab Educandário, Cohab Raposo Tavares, Conjunto Promorar, Raposo Tavares, Jardim Amaralina, Jardim Arpoador, Jardim Batalha, Jardim Boa Vista, Jardim Cambará, Jardim Cláudia, Jardim das Esmeraldas, Jardim Dracena, Jardim Educandário, Jardim Gilda Maria, Jardim Guaraú, Jardim João XXIII, Jardim Lago, Jardim Lúcia, Jardim Lúcio de Castro, Jardim Luiza, Jardim Maria Augusta, Jardim Monte Belo, Jardim Paulo VI, Jardim Rosa Maria, Jardim Rubini, Jardim Rúbio, Jardim São Jorge Arpoador, Jardim Uirapuru, Raposo Tavares e Vila Borges.

Na figura 2, apresentamos a localização do bairro dentro do Butantã, sendo possível identificar os distritos vizinhos, que compõem a área de circulação cotidiana das pessoas que entrevistamos.

Figura 2. Localização do Jardim João XXIII no Butantã.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Raposo_Tavares_\(distrito\)#/media/File:Raposo_Tavares.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Raposo_Tavares_(distrito)#/media/File:Raposo_Tavares.png)

Suas divisas são com os bairros Jardim Paulo VI ao sul, Jardim Arpoador ao leste e Jardim Amaralina ao sudoeste, Parque Ipê ao oeste e Jardim São Jorge ao norte. O acesso ao bairro pode ser feito ao longo da Rodovia Raposo Tavares, sentido São Paulo, do Km 19 ao Km 15, podendo também ser acessado pela divisa com o município de Taboão da Serra.

Para uma caracterização das condições de vida no distrito, contamos com o material sistematizado recentemente – no ano de 2015 - pela equipe da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, SMADS, o *Atlas Socioassistencial da Cidade de São Paulo*. Nesse estudo é apresentado um conjunto de indicadores que esmiúçam a forma como a desigualdade social que marca a sociedade paulistana se manifesta nas regiões municipais.

Nesse sentido, a primeira constatação é a situação diferenciada do Butantã em relação às outras duas subprefeituras da zona oeste de São Paulo: Lapa e Pinheiros:

Por se tratar da subprefeitura com os maiores índices de vulnerabilidade social, Butantã é também a que tem maior número de famílias inseridas no Cadastro Único para Programas Sociais – CadÚnico: são 28.480, enquanto Lapa tem 6.900 e Pinheiros, 1.637. Isso interfere diretamente na quantidade de pessoas com acesso a Programas de Transferência de Renda – PTR: no Butantã são 9.572, na Lapa, 2.294, e, em Pinheiros, 643. (SMADS/ SP, 2015, p.533)

A ocorrência da condição de pobreza como uma característica importante desta população é detalhada nas tabelas e figuras que apresentamos a seguir. A primeira tabela detalha a distribuição dos cadastros das famílias da subprefeitura do Butantã no sistema do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, o CadÚnico, que reúnem os programas de transferência de renda e outros benefícios sociais.

Tabela 20. Famílias da Subprefeitura do Butantã inseridas no sistema CadÚnico. 2014.

BUTANTÃ		Número de famílias
Butantã		2.107
Morumbi		3.976
Raposo Tavares		8.453
Rio Pequeno		8.625
Vila Sônia		5.319
Total da SAS		28.480

NÚMERO DE FAMÍLIAS INSERIDAS NO CADÚNICO, JULHO DE 2014

Fonte: SMADS. Atlas Socioassistencial da Cidade de São Paulo, 2015.

Percebe-se a concentração de famílias beneficiárias dos programas sociais do Governo Federal nesses dois distritos, que são vizinhos, Rio Pequeno e Raposo Tavares. A tabela seguinte reporta-se aos rendimentos mensais das famílias residentes no Butantã, tomando por parâmetro o valor do salário mínimo:

Tabela 21. Quantidade de domicílios com renda per capita até ½ salário mínimo na Subprefeitura do Butantã.

BUTANTÃ		Domicílios particulares permanentes	Total de domicílios com renda per capita de até ½ salário mínimo
Butantã		18.542	554
Morumbi		15.448	911
Raposo Tavares		29.865	4.305
Rio Pequeno		37.308	4.355
Vila Sônia		34.658	2.932
Total da SAS		135.821	13.057

NÚMERO DE DOMICÍLIOS COM RENDA PER CAPITA DE ATÉ ½ SALÁRIO MÍNIMO, CENSO 2010

Fonte: SMADS .Atlas Socioassistencial da Cidade de São Paulo, 2015.

Lembramos que, no ano de 2010, o valor do salário mínimo era de R\$510,00, ou seja, do total de domicílios do distrito Raposo Tavares, aproximadamente 1/6 tinham uma renda *per capita* de até R\$ 255,00.

Essa concentração de famílias com baixa renda é ilustrada pela figura abaixo:

Figura 3. Domicílios do Butantã com renda *per capita* até ½ salário mínimo.

Fonte: SMADS. Atlas Socioassistencial da Cidade de São Paulo, 2015.

Esse indicador nos leva a inferir que as condições de vida dessa população, do ponto de vista da garantia de acesso a padrões mínimos de consumo, está comprometida.

Em seguida, podemos verificar alguns indicadores que dizem respeito à categorização da população do distrito a partir dos critérios de vulnerabilidade social.

Por vulnerabilidade social, compreendemos um conjunto de dificuldades impostas às populações, que dizem respeito à maneira insuficiente pela qual acessam os direitos sociais básicos de saúde, educação, habitação e emprego.

Para esse exercício de categorização, os pesquisadores da SMADS adotaram o indicador elaborado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, a Fundação Seade:

De acordo com a Fundação Seade, o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS, Seade 2010 é um indicador construído com base nos resultados do Censo 2010 no intuito de oferecer uma visão mais detalhada das condições de vida da população, identificando e localizando espacialmente as áreas que abrigam segmentos populacionais mais vulneráveis a pobreza. É “resultante da combinação entre duas dimensões – socioeconômica e demográfica – que classifica cada setor censitário (território contínuo dentro do município que possui, em média, 300 domicílios) em grupos de vulnerabilidade social”. (Fundação Seade, 2013, apud SMADS/SP, 2015, p.21).

A tabela abaixo detalha a incidência da vulnerabilidade social nos distritos do Butantã.

Tabela 22. Incidência de vulnerabilidade social na Subprefeitura do Butantã.

BUTANTÃ	Grupo 5 Vulnerabilidade alta	Grupo 6 Vulnerabilidade muito alta	Total de domicílios
Butantã	0	0	0
Morumbi	0	1.695	1.695
Raposo Tavares	1.374	2.659	4.033
Rio Pequeno	702	3.852	4.554
Vila Sônia	56	3.505	3.561
Total da SAS	2.132	11.711	13.843

NÚMERO DE DOMICÍLIOS LOCALIZADOS EM ÁREAS DE ALTA E MUITO ALTA VULNERABILIDADE – IPVS 2010

**

Fonte: SMADS. Atlas Socioassistencial da Cidade de São Paulo, 2015.

Podemos perceber na tabela acima que o distrito Raposo Tavares apresenta índices de vulnerabilidade social muito altos, assim como o distrito do Rio Pequeno. São mais de 4 mil famílias nessa condição.

Apresentamos abaixo alguns indicadores do bairro, sistematizados a partir de dados do IBGE pela equipe do *Portal CulturaEduca 2.0*. Trata-se de uma iniciativa coletiva que agrega esforços estatais e não estatais, através de uma parceria entre o Instituto Lidas, a secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Em seu *Mapeamento Colaborativo dos Territórios Educativos*, esta organização da sociedade civil sistematiza dados sobre o acesso aos equipamentos públicos, às atividades educativas e sobre outras características das condições socioeconômicas da população que reside nesses territórios. Segundo apresentação disponível na página desta organização:

O portal Cultura Educa armazena, analisa e georeferencia dados e informações de pesquisas dos campos da cultura e da educação, visando contribuir para o planejamento de ações comunitárias e/ou políticas públicas que estreitem as relações entre escolas públicas brasileiras e as iniciativas socioculturais de seu entorno.

A pesquisa nesta ferramenta digital pode ser realizada a partir de várias “camadas” de pesquisa. Optamos em realizá-la a partir da indicação de uma das escolas públicas localizada nesse bairro. Essa indicação inicial orienta a busca de informações referentes a um espaço, denominado de território educativo, estimado em uma área de extensão variável de 1 a 10 km ao redor da escola indicada como referência, em diversas bases de dados: Censo Demográfico de 2010, Censo Escolar 2011, Perfil dos Municípios Brasileiros de 2009 e 2011, Pesquisa Nacional por Amostras Domiciliares de 2011 e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/INEP) 2011.

Indicamos como referência inicial a EMEF Jardim João XXIII, única da região que oferece cursos de EJA de ensino fundamental, conhecida pelos moradores como “Verdinha”, pelo fato de ter todos os muros pintados dessa cor. Os gráficos e tabelas apresentados a seguir apresentam alguns indicadores sociais relativos ao entorno da escola. Considerando o perímetro abrangido pela busca realizada no portal CulturaEduca2.0 e a localização da escola utilizada como ponto de referência inicial, acreditamos ser possível afirmar que os indicadores obtidos nessa pesquisa nos possibilitam elaborar uma caracterização fidedigna das condições de vida da população do Jardim João XXIII. Na apresentação dos gráficos e tabelas abaixo, iremos adotar a denominação de *território educativo* utilizada pelos elaboradores do portal. Mais adiante, neste mesmo capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre o conceito de *território*.

Tabela 23. Dados gerais do território educativo do Jardim João XXIII.

Identificação

Área em km ²	8,79
Número de domicílios	13317
Número de moradores	45072
Média de moradores por domicílios	3,38
Número de setores censitários	94

Fonte: Censo Demográfico 2010 - IBGE

Fonte: Portal Cultura Educa: <http://culturaeduca.cc>, disponível em 10/01/2018.

O território educativo delimitado a partir da pesquisa no portal tem 8,7 Km² de extensão. Observando os indicadores da tabela, podemos perceber que residem mais de 45 mil pessoas nesse território educativo, em domicílios bastante povoados.

Gráfico 1. Pirâmide etária da população do território educativo do Jd. João XXIII.

População

Pirâmide Etária – População residente

Fonte: Censo 2010 - IBGE / culturaeduca.cc

Fonte: Portal Cultura Educa: <http://culturaeduca.cc/>, disponível em 10/01/2018.

Podemos observar uma distribuição populacional por quase todas as faixas etárias, demandando consequentemente atendimento educacional em todas as etapas de ensino, com prevalência das pessoas com idade até 34 anos. Trata-se de uma população bastante jovem, inclusive com a presença significativa de crianças pequenas, o que pode indicar um movimento contrário ao que se observa como tendência nacional em relação à natalidade.

Gráfico 2. Raça/ cor da população do território educativo do Jd. João XXIII

Raça/Cor – População Residente

Fonte: Portal Cultura Educa: <http://culturaeduca.cc/>, disponível em 10/01/2018

Com relação às informações provenientes da auto declaração da população residente, sistematizadas pelo IBGE, podemos inferir uma predominância de pessoas brancas, seguida pelos grupos de pessoas pardas e pretas. Os grupos de pessoas amarelas e indígenas representariam uma parcela menos significativa dessa população. No entanto, cabe uma ressalva ao processo de auto declaração de cor/etnia. Em uma sociedade altamente impactada pelo racismo, como a brasileira, os reflexos das ações afirmativas - ainda incipientes – provavelmente ainda não se fizeram sentir em parte da população, para a qual declarar-se negra ou negro não constitui um ato natural e nem tem sido incentivado sistematicamente pela valorização da cultura e identidades negras, muito pelo contrário, vivenciamos em nossa história um processo de branqueamento cultural do povo. Após caminhar por esse bairro por

mais de um ano, minha percepção a respeito da etnia das pessoas que lá residem difere da percepção representada por meio desse gráfico, o que nos leva a considerar a possibilidade de uma subestimação da população negra na composição dessa população. Diante dessa contradição, resta-nos aguardar a divulgação do próximo censo populacional para verificarmos se essa configuração irá se manter.

A tabela abaixo indica como a sobrevivência das famílias do Jardim João XXIII tem sido administrada.

Tabela 24. Responsáveis por domicílios no território educativo do Jd. João XXIII.

Responsáveis por domicílios

	Homens		Mulheres		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Responsáveis	7205	54,1	6118	45,9	13323	100,0
Não alfabetizados	257	1,9	357	2,7	614	4,6
Com até 18 anos	52	0,4	90	0,7	142	1,1
Sem rendimento	745	5,6	1509	11,3	2254	16,9
Rendimento até 1 SM	712	5,3	1257	9,4	1969	14,8

Fonte: Censo Demográfico 2010 - IBGE

Fonte: Portal Cultura Educa: <http://culturaeduca.cc/>, disponível em 10/01/2018

A figura de chefia das famílias é predominantemente masculina, mas um percentual significativo dessas famílias é administrado por mulheres (mais de 45%). Nesse contingente total de chefes de famílias, há cerca de 600 que não estão alfabetizados. Além disso, mais de 45% dessas pessoas que são responsáveis pela garantia de sustento das famílias encontravam-se em uma situação de desemprego ou subemprego no ano de 2010.

Ao nos determos aos indicadores relacionados ao rendimento dos moradores do bairro, encontramos as seguintes informações:

Gráfico 3. Rendimento mensal da população do território educativo do Jd. João XXIII.

Renda

Fonte: Censo 2010 – IBGE / culturaeduca.cc

Fonte: Portal Cultura Educa: <http://culturaeduca.cc/>, disponível em 10/01/2018.

Podemos perceber uma concentração da faixa de rendimentos entre 1 e 2 salários mínimos e, com representação bem menor, de 2 a 3 e de 3 a 5 salários mínimos. Além disso, chama atenção a indicação de que a maioria das mulheres e dos homens encontrava-se sem um rendimento fixo mensal, porém essa condição atingia em maior número as pessoas do sexo feminino. Esses indicadores corroboram a fala de muitas das pessoas que entrevistamos e que sinalizaram que a premência da garantia de sobrevivência se sobrepõe no cotidiano sobre a necessidade de estudar.

A baixa remuneração da população residente no bairro relaciona-se, entre outros fatores, às suas condições de moradia. Aqui, é preciso fazer um apontamento sobre a existência de muitas moradias improvisadas no bairro. Além dos apartamentos que em sua maioria pertencem a conjuntos habitacionais – de diferentes tamanhos e qualidade – existem tipos diversos de casas. Há casas de

alvenaria, mais ou menos acabadas, coexistindo com construções precárias localizadas nos terrenos ocupados, onde existem barracos erguidos com diferentes materiais. Como consequência disso, o abastecimento de energia elétrica e de água, as redes de esgoto, a pavimentação e a acessibilidade do bairro são insuficientes. Algumas se formam em vielas, além das próprias ocupações, muitas vezes indicadas pela comunidade como um endereço único, por exemplo, para realizar a matrícula dos filhos e filhas na escola.

Essa configuração está relacionada a própria história de povoamento do bairro, que se formou em área originalmente rural, a partir da década de 1970. Esse povoamento ocorreu, segundo informações que conseguimos levantar com as pessoas que entrevistamos na pesquisa de campo, como resultado de políticas públicas que procuraram responder à pressão popular pelo direito à moradia. Optamos por reproduzir aqui suas falas, com escusas pela extensão das citações, por acreditar que por meio dessas falas é contada a história de constituição do território, marcada implementação das políticas habitacionais dos últimos trinta anos no Município de São Paulo. Chamamos atenção também para a importância da atuação nos movimentos de moradia como experiência de formação política para os entrevistados:

Isso aqui era uma área rural, porque tinha um proprietário que cultivava hortaliças na região. Em 1982 houve no Jaguaré um desabamento no qual muitas famílias perderam suas casas e ficaram sem nada. Na época nós éramos líderes comunitários ali no jardim Raposo Tavares perto do quilômetro 15. Na época nós tínhamos aqui uma federação de favelas, essa Federação era um órgão que nós nos reunimos para fazer devido às necessidades que bairro tinha. No Butantã, na época eu entre lideranças comunitárias e das favelas nós tínhamos em torno de 170 lideranças. (Jorge Afonso, 2017)

Nessa fala, percebemos que já havia uma mobilização popular importante no município desde os anos 1970, e que a escolha da região onde hoje é o Distrito Raposo Tavares como local de moradia foi uma contingência imposta pelas condições de vida em outras regiões do município.

Então ele [Mário Covas] colocou 200 famílias entregou para cada uma um terreno, que foram atendidas começaram a construir, só que funcionava da seguinte forma: A prefeitura que fornece o material e te faz um carnezinho para você ir pagando mensalmente. Para que o dinheiro dessa conta voltasse para atender a outras necessidades (...) Elas estão na região de hoje é a Serra Pelada, depois viram que dava certo e fizeram um projeto lá em cima que chamaram de Mutirão. Isso já na gestão da Erundina eles se reuniam aos finais de semana. Todo

mundo tinha que trabalhar e quem não podia ir pagar alguém para complementar a vaga dele. Para que ninguém ficasse devendo nada para ninguém. E assim eles fizeram as primeiras 400 casas. (...)

Aqui, infere-se uma valorização da experiência da aquisição do terreno e posterior construção da residência como a culminância de um esforço pessoal e também da mobilização coletiva, e um reconhecimento da política de moradia da época como um fator que favoreceu a emancipação dos novos moradores, como atores ativos e corresponsáveis por todo o processo.

Ao longo das décadas seguintes vários governos implementaram em todo o distrito Raposo Tavares políticas habitacionais, deslocando moradores de todas as regiões do município para lá. Podemos destacar, dentre essas políticas, a construção do BNH (política habitacional do regime militar durante a década de 1960) o sistema de Mutirões (Gestão Luíza Erundina 1989-1992), a construção dos prédios do projeto Cingapura (Gestões Maluf/Pitta na década de 1990) e as construções realizadas ao longo das últimas duas décadas por meio da CDHU, da Cohab e, mais recentemente, em parceria entre essas duas instituições.

Então qual é o histórico, quem vem até os anos [19]90 para os prédios da Cohab é o funcionalismo público. Então tinha um certo patamar as pessoas tinham o seu emprego, o seu cargo, era mais tranquilo para conseguir. No sistema de Mutirões na época da Erundina já eram aquelas pessoas que saíram das áreas de risco de incêndio de enchentes e aí chegava apenas um embrião que era o quarto e o banheiro para essa família. (...) E o que aconteceu na Cohab Raposo foi bem isso era para ser um conjunto modelo para o funcionalismo público e virou uma mescla então até hoje de um lado é tudo prédio com uma boa estrutura de água luz e tudo mais outro lado tinha os embriões. (...) vinham de enchentes, de catástrofes e sendo colocadas lá com aqueles embriões mas tendo que se virar porque ali não tinha escola. (...) então era o funcionalismo público junto com pessoas que vinham de áreas vulneráveis então elas vão trabalhar nos apartamentos dessas pessoas e aí se criava a rivalidade.(...) Já ao lado que é a Cohab da Vila Munk e o CDHU da Vila Munk uma construção Pitta/Maluf porque foram construídos prédios de apartamentos extremamente pequenos para aquela época sem nenhum planejamento então não tinha nada também foi colocada à moradia lá as pessoas foram sendo transferidas, não mais na política de mutirão da Erundina, mas aquela política Pitta/Maluf que era o que, constrói-se um prédio e coloca-se as famílias que precisam de moradia, fazendo parcela em valor baixo que já vinha de uma política anterior mas que eles tornaram pior porque não tinha nada era só um prédio.(...)

Aqui, Maria Angélica aponta a diversidade socioeconômica dos grupos que passaram a residir na região, de acordo com o perfil de público atendido por cada modelo de política educacional. A forma desorganizada como essas sucessivas chegadas aconteceram foram, na visão da entrevistada, responsáveis em parte pela situação de desigualdades sociais internas ao território, acentuada pela precariedade das políticas mais recentes e pela falta de equipamentos sociais relacionados aos direitos sociais básicos.

Como decorrência de um processo de formação insuficientemente planejado, o conjunto dessas políticas sociais ainda não foi implementado na região. A população transferida ao longo das últimas quatro décadas para este espaço, vinda de longe, afastada de seus bairros de origem, continua vivendo em condições precárias, como indicam os dados até agora apresentados.

Somados aos problemas estruturais enfrentados pelos moradores mais antigos, temos aqueles que decorrem de uma nova modalidade de povoamento do território, que são as ocupações. As cinco lideranças comunitárias que ouvimos têm uma avaliação crítica a respeito de como essas ocupações têm ocorrido:

(...) E aí os movimentos de moradia se apropriaram dessa demanda e houve mil problemas como tem aqui nessa região do Jardim João XXIII e também do Educandário esse problema com as ocupações. Porque essas pessoas precisavam ser atendidas e não foram foi nessa época que explodiram as ocupações com esse contato com essa migração toda e a cidade inteira passou por isso porque não era construído absolutamente nada em lugar nenhum a CDHU começou a construir no interior na capital e na região metropolitana nada, então as pessoas começaram a ocupar terrenos particulares e terrenos públicos porque descobriram que eram da Prefeitura ou do Estado e foram fazendo essas ocupações e existem as pessoas que realmente precisam mas aos oportunistas de ocasião e as lideranças que não são muito honestas e começaram a liberar isso que respingou nos grandes movimentos (Maria Angélica, 43 anos, 2017)

Percebe-se que as ocupações se intensificaram à medida em que a atuação do poder público se enfraqueceu no que diz respeito às políticas de moradia:

Quase nada e se consolidou no Butantã enquanto moradia Não desespero porque as pessoas estão negociando a 2 mil, 3 mil reais. Um desespero, porque às vezes as pessoas pedem demissão de emprego de 3, 4 anos para poder comprar um barraco. E aí perde esse dinheiro dando na mão de um cara que é um grileiro e o Raposo isso está lotado. Isso é complicadíssimo não tem como porque nesse caso o poder público deveria ser pesadíssimo e forte e não é. Então vira

terra de ninguém. (...) E aí fica parado é um saco eu vou te mostrar o que acontece na falta do Estado, o Estado é mínimo em quê? (Mario, 62 anos, 2018)

Entre as lideranças comunitárias entrevistadas que tiveram uma atuação importante nos processos de mobilização popular durante a etapa inicial de constituição do território, parece haver uma reprovação subliminar ao movimento de ocupações, da maneira como este vem ocorrendo no Distrito Raposo Tavares, pelo fato desse movimento ser organizado por lideranças de “caráter duvidoso”, por um lado, e por não contribuir para o processo de emancipação das pessoas que deles participam, uma vez que não haveria um processo de formação política e de corresponsabilização dos participantes. A indignidade das condições de vida nas áreas de ocupação é outro fator que influencia essa avaliação negativa.

E assim foi feito e nós viemos de lá para cá acompanhando a chegada dos novos moradores, porque na nossa região tinha muitas áreas livres que eles deixaram para fazer área verde, que não poderiam ser construídas aí com as invasões [ocupações] que vieram essa regra foi quebrada. Nossa região hoje tem mais gente nas áreas invadidas do que nos terrenos particulares (Jorge Afonso, 73 anos, 2017)

Hoje em dia, depois de 12 anos começaram as ocupações e hoje a gente não sabe o que é mais ocupação e o que é conjunto habitacional, mas nós ganhamos aqui 870 casas. Terrenos que foram construídos, só de construir a minha casa e depois eu pensei não eu preciso trabalhar para que outras pessoas consigam. (Hilda, 62 anos)

Se em relação à moradia e emprego a situação é alarmante, o quadro não torna-se melhor quando tratamos de outras políticas sociais.

Ainda segundo os dados do Portal CulturaEduca 2.0, na área educacional, no perímetro da escola citada, existem 7 centros de educação infantil, sendo 2 diretos e 5 conveniados; 6 escolas de educação infantil; 3 escolas de ensino médio – das quais apenas 1 oferece também a modalidade EJA; 1 escola técnica estadual; 9 escolas de ensino fundamental, das quais 1 pertence à rede estadual. Além da escola referência para nossa pesquisa no portal, não há nenhuma que ofereça cursos de EJA na etapa fundamental.

Os equipamentos de saúde são dois: uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e um posto de Assistência Médica Ambulatorial (AMA). Para o atendimento em caso de urgência médica, os moradores costumam se deslocar para dois hospitais públicos.

O primeiro deles, Hospital Municipal e Maternidade Professor Mário Degni é conhecido pela população como Hospital Sarah, numa referência ao bairro onde se localiza, o Jardim Sarah, que pertence ao distrito vizinho do Rio Pequeno. Inaugurado em 1990, além do atendimento em clínica geral e emergencial, o hospital é uma referência da região por conta do atendimento da maternidade, que foi a primeira área de atuação da instituição. O segundo hospital é o Pronto Socorro Municipal Dr. Caetano Virgílio Neto, conhecido pela população como Pronto Socorro Bandeirantes, localizado no bairro Jd. Peri-Peri, inaugurado também no início dos anos 1990. Até meados de 2015, o Hospital Universitário da Universidade de São Paulo, também era utilizado pela população do Jd. João XXIII, tanto para atendimento em situação de emergências quanto para atendimento ambulatorial. Porém, o processo de desmonte ao qual a estrutura do HU vem sendo submetida nos últimos dois anos, de forma mais intensa, como decorrência da política de administração da reitoria, resultou na perda por parte dessa população, bem como de muitos outros bairros da região, de uma de suas principais referências em atendimento de saúde. De qualquer forma, para utilizarem-se de qualquer uma das três opções acima, é necessário deslocamento com veículos, seja transporte público ou particular.

O portal CulturaEduca 2.0 não indica a existência de equipamentos públicos relacionados à cultura, lazer ou meio ambiente. É preciso observar, contudo, que no interior do Centro Educacional Unificado Uirapuru, inaugurado em 2009, existem alguns desses serviços, com um teatro, uma biblioteca e alguns elementos de lazer, como as piscinas, disponibilizados para a comunidade.

Abaixo, na figura 4, é possível visualizar o bairro e seu entorno, com destaque para os equipamentos sociais que foram mencionados nas entrevistas da nossa pesquisa de campo. São escolas das redes municipal e estadual de educação, unidades básicas de saúde e conjuntos habitacionais, além das principais vias do território.

Figura 4. Visão de satélite do Jardim XXIII e adjacências.

Os dados acima expostos permitem afirmar que a população paulistana residente no Jardim João XXIII é pouco escolarizada e demanda a intervenção estatal para superar essa condição. Especificamente a respeito da condição de analfabetismo, temos as seguintes informações:

Tabela 25. Incidência da condição de analfabetismo entre as faixas etárias da população do território educativo do Jd. João XXIII.

Alfabetização						
	Alfabetizados			Não alfabetizados		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
De 5 a 9 anos	1247	1326	2573	583	493	1076
De 10 a 14 anos	1977	1942	3919	57	30	87
De 15 a 19 anos	1819	1932	3751	25	14	39
De 20 a 24 anos	1884	2013	3897	29	17	46
De 25 a 29 anos	2037	2351	4388	44	18	62
De 30 a 34 anos	2068	2264	4332	61	26	87
De 35 a 39 anos	1678	1972	3650	57	34	91
De 40 a 44 anos	1439	1607	3046	55	63	118
De 45 a 49 anos	1179	1397	2576	48	63	111
De 50 a 54 anos	971	1259	2230	42	74	116
De 55 a 59 anos	721	958	1679	34	80	114
De 60 a 64 anos	574	786	1360	53	76	129
De 65 a 69 anos	409	466	875	38	80	118
De 70 a 74 anos	245	313	558	25	57	82
De 75 a 79 anos	128	188	316	22	49	71
Mais de 80 anos	101	204	305	28	71	99

Fonte: Censo Demográfico 2010 - IBGE

Fonte: Portal Cultura Educa: <http://culturaeduca.cc/>, disponível em 10/01/2018

Tendo como referência o ano de 2010, segundo o cruzamento de dados realizado pela equipe do portal CulturaEduca 2.0, mais de 1.200 pessoas residentes no território educativo, com idades a partir de 15 anos, não estavam alfabetizadas. Essa é apenas uma das camadas que compõem a condição de baixa escolaridade, mas ainda assim nos ajuda a ilustrar o cenário educacional do território em questão.

Ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa de campo, evidenciou-se que os moradores extrapolam em seu cotidiano a divisão geográfica, que mostrou-se

bastante fluida na vida concreta das pessoas. Assim, pudemos perceber que os moradores e moradoras circulam por vários bairros do distrito para realizar suas atividades cotidianas, e em suas falas pudemos perceber que se apropriam de espaços de referência em diversos deles. Contudo, no que diz respeito à apropriação do espaço urbano em geral, para além dos limites da Rodovia Raposo Tavares, esta ocorre de forma significativamente limitada.

4.4. O conceito de território

Nossa abordagem de pesquisa considera o pertencimento ao território como um fator relevante no processo de constituição humana, uma vez que permeia de maneira significativa nossa relação com a sociedade.

O conceito de território relaciona-se a outro conceito, igualmente relevante nas discussões do campo geográfico, o conceito de lugar. Em um exercício de resgate da trajetória deste conceito no campo da Geografia, Klelly Rodrigues (2015), afirma que ele tem origem nas formulações da chamada Geografia Humanista, desenvolvido sob forte influências do campo da fenomenologia. Os principais autores que desenvolveram essa formulação, sobretudo nas décadas de 1970 e 80 foram Edward Relph, David Lowenthal, Yi-Fu Tuan e Anne Buttimer. Esses autores, ao tratarem de lugar,

(...) referem-se ao conceito como uma experiência vivida no espaço, considerando os fatores subjetivos do indivíduo vivenciados a partir de uma base material objetiva e da relação com outros sujeitos. Propõem uma visão intersubjetiva, explicitada por Buttimer, como o diálogo entre indivíduo e o mundo vivido. O lugar é então, na corrente humanista, uma categoria central geradora de significados geográficos em constante relação com o espaço abstrato. (Rodrigues, 2015, p.6)

Essas primeiras elaborações que aproximam o interesse geográfico das relações entre as pessoas e sua realidade local vai receber, nas décadas seguintes, contribuições importantes de um novo campo da geografia. Segundo os teóricos da chamada Geografia Crítica, que tem em Milton Santos um dos principais representantes, é indissociável da discussão sobre essas relações a estrutura econômica global. Nesse sentido, o conceito de lugar remete às contradições que se manifestam localmente, no espaço onde vivem as pessoas, entre suas histórias e identidades e a incidência dos fatores externos, relacionados ao sistema capitalista. Distanciando-se da compreensão da Geografia Humanista, Santos confere

centralidade nas relações econômicas que historicamente condicionam a configuração desses lugares. Assim, as identidades locais não apenas interagem com a estrutura econômica, mas são, em parte, por ela constituídas. Nessa relação constituinte, "cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente" (Santos, 1996, p.273)

Rodrigues considera que, tanto na concepção humanista quanto na concepção crítica, ocorre um avanço no pensamento geográfico, sistematizado em uma tentativa de valorização da perspectiva das pessoas e de sua relação com o espaço em que habitam, como sujeitos ativos, em relação com fatores internos e externos a esse espaço. Segundo a autora,

De modo geral, percebe-se que o desenvolvimento do interesse pelo lugar, dentro da geografia e além dela, deve-se à busca de um conceito que coloque em destaque a relação de identidade do sujeito e seu grupo com o espaço em que habita. Sendo ele um centro de valor indispensável para constituição de autonomia e estabilidade. (Rodrigues, 2015, p.5046)

Para Milton Santos, o conceito de lugar insere-se em uma elaboração mais complexa, que é sua compreensão do conceito de território. Essa compreensão extrapola o sentido estritamente demarcatório antes atribuído ao conceito e vai incorporando outras dimensões relacionadas à ação estatal – em uma dinâmica de conformação ou enfrentamento frente aos interesses do Mercado, a ocorrência de variados tipos de fluxos materiais e imateriais e como espaço no qual se reproduz a vida social, sob influência de diversos agentes sociais.

Anteriormente, o Território era a base, o fundamento do Estado-Nação que, ao mesmo tempo, o moldava. Com a globalização, houve a substituição da noção de território “estatizado”, nacional, para a noção de território “transnacional”, mundial, global. O território nacional seria o espaço de atuação das pessoas, enquanto que o território “transnacional” seria palco manifestação de interesses das empresas, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e que alcançariam a cada lugar com os objetivos e as normas estabelecidos para servir a tais interesses.

O autor propôs que o “espaço geográfico” (entendido por ele como “território usado”) seja compreendido como uma mediação entre o Mundo e a sociedade nacional e local, e assumido como um conceito indispensável para a compreensão do funcionamento do mundo presente. Chama atenção para a conformação de uma nova dinâmica, advinda do novo funcionamento do território, que funcionaria através

da ocorrência simultânea de *horizontalidades*, ou seja, lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial e *verticalidades*, que seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais. De acordo com essa nova dinâmica, o território, hoje, poderia ser formado tanto de lugares contíguos quanto de lugares em rede.

Essas dinâmicas são mediadas pelo Mundo, influenciado por sua vez pelo mercado universal em sua relação com os governos mundiais e com as organizações financeiras internacionais, que, influenciando a vida concreta das populações em muitas dimensões, configurariam o fenômeno chamado pelo autor de Globalização Perversa, fundamentada no neoliberalismo e na democracia de mercado.

Não existe um espaço global, mas, apenas, espaços da globalização. (...) O Mundo, porém, é apenas um conjunto de *possibilidades*, cuja efetivação depende das *oportunidades* oferecidas pelos lugares. (...) Mas o território termina por ser a grande mediação entre o Mundo e a sociedade nacional e local, já que, em sua funcionalização, o 'Mundo' necessita da mediação dos lugares, segundo as virtualidades destes para usos específicos. Num dado momento, o 'Mundo' escolhe alguns lugares e rejeita outros e, nesse movimento, modifica o conjunto dos lugares, o espaço como um todo. É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar *espaço*, o Mundo depende das virtualidades do Lugar. (Santos, 1996, p.271)

Seria no plano do território - desdobrando-se em dimensões e escalas, das quais o lugar é um exemplo - que as contradições entre verticalidades e horizontalidades se materializariam. No plano do lugar, como parte dessas contradições, existe espaço para resistência, por meio da vivência de relações solidárias e harmônicas, como possibilidade de enfrentamento aos processos perversos do mundo, dadas as possibilidades que essa vivência oferece tendo a comunicação, a troca de informação e a construção política como algumas estratégias possíveis. Ademais, as uniões horizontais podem ser ampliadas, mediante as próprias formas novas de produção e de consumo. (Moraes, 2015, p.97)

Essa nova compreensão acerca das possibilidades de atuação política a partir do território, exige dos pesquisadores um esforço contínuo de investigação sobre as tramas que nele têm espaço.

Para isso, é indispensável insistir na necessidade de conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico desse seu aspecto fundamental que é o território (o território usado, o uso do território). Antes, é essencial rever a realidade de dentro, isto é, interrogar a sua própria constituição neste momento histórico. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro. (Moraes, 2015, p.87)

Concordando com Milton Santos, nosso esforço de análise segue buscando incorporar essa discussão na investigação sobre a relação estabelecida entre a população do território composto pelo bairro do Jardim João XXIII e entorno, e as políticas de educação de jovens e adultos. Dialogando sobre a dinâmica entre verticalidades e horizontalidades, nos interessou saber como:

- A) Do ponto de vista das *horizontalidades*, ocorrem essa questão permeia a relação entre os moradores do bairro e entre esses moradores e a os equipamentos e agentes do Estado lá existentes; e
- B) Do ponto de vista das *verticalidades*, como ocorrem – se ocorrem – as relações entre os moradores do bairro e os movimentos sociais relacionados à pauta educacional e com as instâncias centrais de governo.

No capítulo seguinte, vamos nos deter na análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, buscando relacioná-los também às contribuições que o conceito de território nos fornecem.

Capítulo V

5. Resultados de Pesquisa

A liderança cai em muitos erros e equívocos ao não considerar um fato tão real, como o é a visão do mundo, que o povo tenha ou esteja tendo. Visão do mundo em que vão encontrar-se, implícita ou explicitamente, seus desejos, dúvidas, esperanças, sua forma de visualizar a liderança, sua percepção de si mesmo e do opressor, suas crenças religiosas quase sempre sincréticas, seu fatalismo, sua reação rebelde. E isto, como já assinalamos, não pode ser encarado em forma separada, porque, em interação, se encontram formando sua totalidade. (...) Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido.

Neste capítulo, apresentaremos algumas reflexões a respeito dos resultados da pesquisa de campo.

Inicialmente, a pesquisa de campo seria realizada no bairro do Jaguaré, em virtude de eu já possuir uma relação de vínculo com os moradores do bairro, devido a minha atuação como educadora de educação de jovens e adultos nesse local. Contudo, após a realização do exame de qualificação da tese, em agosto de 2016, houve uma mudança em meu local de trabalho, pela qual iniciei minha atuação profissional no bairro Jardim João XXIII. No segundo semestre de 2016, após a definição dessa alteração, iniciei um processo de observação do território e de aproximação com pessoas que potencialmente seriam informantes-chaves, ou sementes, de acordo com a metodologia da bola-de-neve.

A realização de entrevistas semiestruturadas com algumas das pessoas de um mesmo território, que tiveram alguma experiência ou compõem o grupo de poderiam frequentar os cursos de EJA justifica-se pela intenção central desta pesquisa em registrar a compreensão dessas pessoas na discussão sobre as políticas de educação escolar de jovens e adultos. A proposta inicial era a de problematizar a análise que elas realizam sobre a questão da EJA de maneira mais abrangente, distanciando-nos de uma avaliação restrita à uma experiência específica de curso de EJA. Buscando ser coerentes com essa opção, nossa pesquisa não incluiu observação e coleta de dados junto às duas escolas que oferecem EJA no território e nem junto aos órgãos centrais de educação estadual e municipal do território.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a partir de colaborações importantes recebidas da banca no exame de qualificação da tese, optamos por incluir

em nossa pesquisa a perspectiva de pessoas que têm uma atuação política no território, sendo reconhecidas pelos moradores como lideranças comunitárias.

Essa aproximação foi possível, principalmente, pela minha atuação profissional como diretora de escola em duas unidades do bairro ao longo dos anos de 2016 e 2017. Essa atuação me possibilitou conhecer um pouco da dinâmica do território, do cotidiano e das características da população residente, por meio do convívio cotidiano com colegas de trabalho, muitos dos quais residiam no bairro, com os estudantes, seus familiares e também com moradores do entorno que frequentavam a escola em eventos pontuais. Além disso, como a segunda escola localizava-se em um Centro Educacional Unificado, CEU Uirapuru, tive a oportunidade de participar das reuniões periódicas do Conselho Gestor do CEU, um colegiado que reúne moradores do território, funcionários públicos que trabalham nas escolas do equipamento e também funcionários públicos que estão em cargos comissionados nas diversas funções de gestão do CEU. As reuniões ocorrem mensalmente e envolvem questões relacionadas à manutenção do equipamento e ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas, bem como as regras de convívio do espaço. Nessas reuniões, pude conhecer três das lideranças que entrevistei. Ao participar das reuniões desse colegiado, pude perceber que esse era apenas um dos espaços onde atuavam, configurado como lideranças comunitárias importantes. Também pude conhecer uma das lideranças entrevistadas participando das reuniões do Fórum da Criança e do Adolescente, o FOCA Butantã, que se reúne mensalmente para articular ações de fortalecimento dos direitos das crianças e adolescentes no Butantã. A participação no FOCA é livre e há convites sistemáticos para a participação das equipes escolares nesses encontros. Infelizmente, não observamos uma frequência expressiva dessas equipes nesse fórum. Essa liderança também me foi indicada pela semente *dois*.

Pudemos, de acordo com a metodologia adotada, classificar as quatro pessoas listadas como *sementes*, com as quais mantive contato ao longo de toda a pesquisa, realizando entrevistas com três delas na etapa denominada como *onda zero*. Para a escolha das pessoas que comporiam esta etapa inicial de pesquisa, foram utilizados como critérios tanto o conhecimento que possuem em relação aos moradores do bairro (semente *um*) quanto a incidência nos movimentos sociais locais (sementes 2,3 e 4). No caso da semente *um*, trata-se de pessoa que trabalhava em uma das escolas pelas quais passei, e que exercia a função de assistente de diretor de escola desde

sua inauguração, há catorze anos, mas que já vivia no bairro a mais de trinta anos, tendo se mudado para lá após receber um apartamento da Cohab. Uma de nossas informantes chave da onda zero, nossa semente *um*, optou por nos passar todas as informações de que dispunha e a realizar a intermediação para que contatássemos outros informantes, sem, contudo, sentir-se confortável para conceder uma entrevista.

A pesquisa de campo envolveu o estabelecimento de diálogo sistemático com as informantes chaves, sistematizado com a realização de dezessete entrevistas semiestruturadas com pessoas que residem ou atuam no bairro Jardim João XXIII, ao longo dos anos de 2016, 2017 e início de 2018.

Com exceção da semente *quatro*, todas elas me indicaram outras pessoas que foram entrevistadas na fase seguinte, a *onda um*. Uma das entrevistas realizadas durante a *onda um* foi descartada, uma vez que a experiência dessa pessoa com a Educação de Jovens e Adultos ocorreu em outro estado, além do fato de que ela residia no território pesquisado há pouco tempo, o que limitava seus conhecimentos sobre a realidade local.

Embora nessa segunda fase também tenham sido indicados novos nomes, que poderiam compor uma terceira fase de investigação, optamos por encerrar a pesquisa nessa fase, dadas as limitações de tempo que a realização da pesquisa de doutorado nos impõe. No entanto, esse fato nos indica que essa pesquisa pode ter continuidade no futuro, uma vez que ainda não esgotamos as fontes de informação a respeito do objeto investigado.

A tabela abaixo sistematiza algumas das informações iniciais sobre as pessoas que entrevistamos.

Tabela 26. Informações sobre as pessoas entrevistadas

	Iniciais do nome	Idade	Sexo	Profissão	Fase da pesquisa
1	S.V.	54	F	Pedagoga	Semente 1: Onda zero
2	M.A.	43	F	Educadora Social	Semente 2: Onda zero
3	H.G.P.	62	M	Atendente de enfermagem	Semente 3: Onda zero
4	S. O.	45	F	Educadora Social	Semente 4: Onda zero
5	M. M.	57	M	Psicólogo	Onda um
6	I.B.	62	F	Técnica de enfermagem	Onda um
7	E. T.	60	F	Aposentada	Onda um
8	J.M.	77	M	Caseiro	Onda um
9	J. A.O.	73	M	Aposentado	Onda um
10	L.S.S.	21	F	Estudante	Onda um
11	M.S.	21	M	Estudante	Onda um
12	C.L.P.	27	F	Auxiliar de limpeza	Onda um
13	C.R.S.	36	F	Auxiliar de limpeza	Onda um
14	E.F.S.	52	F	Auxiliar de limpeza	Onda um
15	G.A.S.	29	F	Auxiliar de limpeza	Onda um
16	S.M.S.	29	F	Auxiliar de limpeza	Onda um
17	M.I.C.N.	40	F	Auxiliar de limpeza	Onda um

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

As entrevistas foram realizadas em diferentes datas e locais, seguindo a disponibilidade de tempo das pessoas entrevistadas. Passemos a algumas informações complementares sobre as pessoas que foram entrevistadas, no que diz respeito a sua origem, experiências com a educação de jovens e adultos, ocupação,

atuação no território e sobre as entrevistas realizadas durante as etapas da onda zero e da onda *um*:

Hilton Gonçalves Pereira, o Índio, tem 62 anos de idade e vive na região há 20 anos. Foi Identificado pela pesquisadora em sua atuação no Conselho Gestor do CEU Uirapuru, e reconhecido pelo seu trabalho na Associação de Moradores, principalmente pela ação de distribuição de leite que coordena, além de também ser membro do Conselho da Unidade Básica de Saúde do Jardim Paulo VI. Concluiu o ensino fundamental já adulto, em um curso oferecido pelo Governo Maluf para os trabalhadores do Hospital das Clínicas, onde se aposentou após 30 anos de trabalho, onde começou como faxineiro, depois ajudante de lavanderia e, por fim, alcançou a função de atendente de enfermagem, no início dos anos 1980. Após algumas conversas pessoalmente e por telefone, aceitou conceder a entrevista, que foi realizada na biblioteca do CEU Uirapuru, no Jardim João XXIII, em 13 de dezembro de 2017;

Maria Angélica Oliveira, 43 anos, é educadora social e foi identificada pela pesquisadora pela sua atuação no Conselho Gestor do CEU Uirapuru e nas atividades do FOCA Butantã. Após contatos ao longo de 2017, concedeu a entrevista, que foi realizada na biblioteca do CEU Uirapuru, no Jardim João XXIII, em 18 de dezembro de 2017;

Silvanete Aparecida de Oliveira tem 45 anos de idade, nasceu em Terra Boa, no Paraná. Concluiu o ensino fundamental na modalidade regular. Logo em seguida, interrompeu os estudos para se dedicar ao trabalho. Já adulta, concluiu o ensino médio na EJA em uma escola estadual do bairro, em sua terceira tentativa de retorno à escola, após interrupções motivadas pelas constantes greves. Identificada pela pesquisadora por sua atuação no Conselho Gestor do CEU Uirapuru, no Conselho de Escola da EMEF Deputado Cesar Arruda Castanho, no Conselho Tutelar do Rio Pequeno e no FOCA Butantã. Ao longo de 2017, tivemos várias conversas informais a respeito do tema. Sua entrevista final, na qual sistematizamos o conteúdo de parte dessas conversas informais, foi realizada em 19 de dezembro de 2017, na residência de Matheus de Souza;

Matheus de Souza nasceu no Jardim João XXII e tem 21 anos de idade. Ele foi indicado pela semente quatro, por ser seu vizinho e ter disponibilidade para a entrevista, além de atender aos critérios de seleção da pesquisa. Coursou o ensino

fundamental regular até a sétima série, quando interrompeu os estudos após ser reprovado no ano anterior. Retornou à escola, na EJA, aos 18 anos. É um estudante da EJA, no ensino médio, na única escola da rede estadual do bairro que oferece esse curso e atualmente está desempregado. A entrevista foi realizada em 19 de dezembro de 2017, na residência dele, no Jardim João XXIII;

Lidiane Santos da Silva, tem 21 anos de idade, nasceu em São Paulo, na Cohab Vila Munck, e mora no Jardim João XXII há três anos. Coursou o ensino fundamental regular em uma EMEF do bairro. Iniciou o ensino médio regular, mas teve muitas dificuldades em freqüentar o curso, sentindo-se desmotivada e apresentando baixa freqüência escolar. Diante disso, por orientação do diretor da escola, foi remanejada para a EJA da mesma escola, onde cursa o ensino médio atualmente na única escola da rede estadual do bairro que oferece esse curso e está desempregada. Foi indicada pela semente *quatro* e consentiu em conceder a entrevista junto com Matheus, sendo realizada em 19 de dezembro de 2017, em sua residência;

Jorge Afonso de Oliveira, 73 anos, é pai de Silvanete, nossa semente quatro e foi por ela indicado. Nasceu em Piraí, Minas Gerais. Mora em São Paulo desde 1978 e no território pesquisado desde 1982. Após alguns meses freqüentando classes isoladas no campo, durante a infância, concluiu o ensino primário em um curso do Mobral, ainda em Minas Gerais, em 1968. Desde então, nunca mais procurou cursos de EJA.

Conhecido no território por sua longa atuação na Associação de Bairro nos anos 1980 e 1990, tem grande conhecimento sobre o processo de formação do território e os fatores políticos que incidiram nesse processo. Sua entrevista foi realizada em sua residência, no Jardim João XXIII, em 21 de dezembro de 2017;

Márcia Conceição Araújo da Cruz, foi indicada pela semente *um*. Sua entrevista foi realizada na residência onde ela trabalha, em 20/05/ 2017. Contudo, foi descartada pelos motivos já mencionados;

Carla Lopes de Paula, nasceu em Cotia, município da grande São Paulo e cresceu no Jardim João XXIII. Tem 27 anos de idade e foi indicada pela semente *um*. Concluiu o ensino fundamental na modalidade EJA na escola do bairro mas interrompeu o curso do ensino médio, sentindo-se desmotivada. Sua entrevista foi

realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha, no Jardim João XXIII, em 15 de dezembro de 2017;

Maria Ivanilda Cordeiro do Nascimento, tem 40 anos e foi indicada pela semente *um*. Nasceu em Moranga, no Ceará. Reside na região a 20 anos. Quando criança, estudou até o 3º ano do ensino fundamental regular. Já em São Paulo, frequentou com o marido durante um mês o curso de EJA da escola municipal do bairro, mas o interrompeu devido ao cansaço imposto pela sua rotina de mãe e trabalhadora. Sua entrevista realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha, no Jardim João XXIII, em 15 de dezembro de 2017;

Elizabete Franco dos Santos, tem 52 anos de idade e foi indicada pela semente *um*. Nasceu no município vizinho de Osasco e vive na região há 45 anos. Interrompeu os estudos na antiga 5ª série do ensino fundamental regular pela necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Já em São Paulo, iniciou o curso de EJA em uma EMEF do bairro por volta dos 19 anos, mas após cerca de um mês interrompeu o curso, por conta das demandas do trabalho e da família. Hoje, considera sua idade muito avançada e inadequada para retornar aos estudos. Sua entrevista foi realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha no Jardim João XXIII, em 19 de janeiro de 2018;

Claudete Ramos da Silva nasceu em Paulistana, no Piauí. Vive na região a aproximadamente 25 anos, tem 36 anos de idade e foi indicada pela semente *um*. Interrompeu sua trajetória no ensino fundamental regular por ter sido vítima sistemática de bullying na escola, relacionado à condição de vulnerabilidade social que vivenciava na infância. Realizou três tentativas de cursar o ensino fundamental na EJA da “Verdinha”, interrompidas ora pelas dificuldades relacionadas ao nascimento de sua filha, ora pelas dificuldades que enfrenta em suas relações interpessoais, decorrentes da excessiva timidez que apresenta. Sua entrevista foi realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha em 10 de janeiro de 2018;

Silvana Maria da Silva tem 29 anos de idade e foi indicada para a pesquisadora pela semente *um*. Nasceu na cidade de Palmeira dos Índios, em Alagoas. Concluiu o ensino fundamental na modalidade EJA, em Alagoas. Tendo

iniciado o ensino médio lá, também na modalidade EJA, teve que interromper os estudos para vir para São Paulo em busca de emprego, há cinco anos. Está aguardando vaga na escola do bairro para concluir o curso. Sua entrevista foi realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha, no Jardim João XXIII, em 19 de janeiro de 2018;

Geane Araújo de Souza, 29 anos, foi indicada para essa pesquisa pela semente um. Nasceu no município de Cansanção na Bahia e vive no território a 12 anos. Interrompeu o ensino fundamental regular e nunca frequentou cursos de EJA. Sua entrevista foi realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha, no Jardim João XXIII, em 19 de janeiro de 2018;

Eliana Terassi, 60 anos, foi indicada pela semente um e também era conhecida da pesquisadora. Nasceu no Butantã e reside no território a 21 anos. Coursou o antigo ensino primário em uma escola do Butantã e não chegou a iniciar o curso ginásio – denominações da época – pois aos onze anos começou a trabalhar como babá. Trabalhou por mais de 30 anos em escolas da região, como agente escolar. Atualmente está aposentada e mora em uma escola estadual, também no bairro, onde seu companheiro trabalha como caseiro. Apesar dessa relação cotidiana com as escolas, nunca frequentou um curso de EJA. Sua entrevista foi realizada em sua residência, em 11 de janeiro de 2018;

José Moreira da Silva, 77 anos, companheiro de Dona Eliana, também foi indicado pela semente um. Nasceu em Minas Gerais, na cidade de Ipoté. Veio para São Paulo em 1962 e reside no território a mais de 20 anos. Na infância, teve uma trajetória escolar intermitente em classes isoladas no campo e depois, já adulto, cursou o Mobral em São Paulo. Nunca frequentou cursos de EJA depois de sua experiência no Mobral, mesmo tendo trabalhado por mais de três décadas em uma escola municipal que mantinha cursos da modalidade. Sua entrevista realizada em sua residência, em uma escola do Jardim João XXIII onde trabalha como zelador, em 19 de janeiro de 2018;

Hilda Batista, 62 anos de idade, nasceu no Hospital Universitário da USP. Reside na região desde o nascimento. Coursou o antigo ensino primário em uma escola estadual do distrito do Rio Pequeno. Concluiu o ensino fundamental na modalidade EJA após algumas tentativas frustradas. Cinco anos após terminar o ensino fundamental, ingressou no ensino médio na modalidade EJA, em uma escola

próxima ao trabalho, longe do bairro. Formou-se como técnica de enfermagem e atuou nessa área por muitos anos. Foi indicada pela semente quatro por seu envolvimento nos movimentos de moradia do território. Dona Hilda aceitou nos receber em sua residência no Jardim João XXIII, devido às dificuldades de locomoção que enfrenta, em entrevista realizada em 22 de janeiro de 2018;

Mario Martini, 57 anos, foi indicado pela semente *dois*, pelo fato de ter uma trajetória de mais de 15 anos como educador social e militante na região, tendo sido coordenador de uma instituição muito importante no território, entrevista realizada em seu atual local de trabalho, o Centro de Referência em Segurança Alimentar do Butantã, no Jardim Jaqueline, que coordena, em 05 de fevereiro de 2018.

Em que se pese a ocorrência dessas dificuldades na realização das entrevistas, posso afirmar que a experiência de realizá-las, sendo conduzida pelas ruas do bairro por lideranças comunitárias e tendo sido recebida nas residências de muitas dessas pessoas foi significativa, pois possibilitou a concretização de um deslocamento de meu foco investigativo do âmbito dos formuladores das políticas públicas, objeto da pesquisa de mestrado, para o âmbito das pessoas comuns, que têm pouco acesso às informações pertinentes aos processos de tomada de decisão sobre as políticas que poderão impactar em sua realidade concreta.

A íntegra das transcrições de todas as entrevistas, bem como os termos de consentimento esclarecido para a participação destas, compõe os anexos deste trabalho. Optamos por apresentar, ao longo do texto, trechos das entrevistas que julgamos relevantes para o desenvolvimento de nossa análise sobre os dados levantados, bem como da argumentação final.

Interessava-nos conhecer, através principalmente das entrevistas, a relação que os moradores e moradoras desenvolveram com as políticas de EJA ao longo de sua constituição como sujeitos atuantes na sociedade. Com este intuito, elaboramos um roteiro inicial de entrevista que visava contemplar três aspectos dessa relação. Potencialmente, esses três aspectos se desdobrariam nas categorias de análise que seriam desenvolvidas para a elaboração da tese.

O primeiro aspecto abrangeu a **experiência** dessas pessoas relacionadas ao direito à educação em todas as fases da vida e como esse direito foi percebido e

vivenciado por elas em cada uma dessas etapas. Com isso, esperamos identificar como interpretam a responsabilidade da sociedade política e da sociedade civil pela oferta desta política. As questões que nortearam a abordagem desse aspecto da pesquisa foram:

- Quais expectativas nutriam em relação a este atendimento educacional?
- Como percebem sua margem de influência sobre a definição do desenho das políticas, inclusive em sua dimensão cotidiana na dinâmica escolar?
- Como concebem o organograma e a existência da luta de classes no processo de formulação e implementação de políticas de EJA?

Todas as pessoas que entrevistamos tiveram algum tipo de vinculação à EJA em alguma etapa de suas vidas, seja em suas trajetórias como estudantes, seja no convívio profissional com o público dessa modalidade, ou ainda em ambas as situações. A existência dessa modalidade de ensino, portanto, faz parte do cotidiano dessas pessoas.

Como estudantes, exemplificam como é difícil para as classes populares acessarem à educação, em fases diferentes da vida, em diferentes épocas da história do país, em diferentes espaços geográficos e sobretudo no território pesquisado.

Tiveram suas trajetórias escolares interrompidas repetidas vezes, pelas razões que a literatura do campo da EJA já tornou clássicas, dada a quantidade de vezes em que foram identificadas nas pesquisas e estudos: insuficiência das redes escolares no campo brasileiro, influência do machismo na cultura popular, premência da necessidade de sobrevivência, priorização das tarefas relacionadas aos cuidados dos filhos e de outros familiares, entre outras:

Ah, eu estudei muito bem só até a 5ª série, depois da 5ª série eu não consegui estudar mais pelo fato d'eu ter que trabalhar ajudar meus pais. E nós era em seis irmãos e a gente mais velhos precisava estudar pra ajudar os pais, né? Era muito difícil isso e... afetou... atrapalhou os estudos né?... aí eu fui ficando mais velha e quando fui voltar na escola já não tinha mais cabeça pra estudar mais, né? (...) Aí eu fiquei um tempo fora... aí depois, quando eu quis resolver voltar, eu já tinha minha família, né? Já tinha meu filho. Aí comecei, falei "Ah, agora que não dá mais mesmo, né?...pra estudar". Aí abandonei de vez. (Elizabete, 52 anos, 2017)

Eu estudei um tempo, aí depois eu tinha mais coisa pra fazer em casa, né? Que dona de casa... que mora na roça é um pouco difícil. E aí, em seguida, parei de estudar e nunca mais voltei... Na oitava. (...) Estudei até a oitava, normal. Aí já fiquei mais adolescente, já mocinha tinha de fazer as coisas em casa que tinha que ajudar a mãe, que era um pouco difícil. Aí na oitava já parei de estudar. (Geani, 29 anos, 2017)

Na verdade eu interrompi na oitava série porque eu engravidei cedo, mas eu retornei aos estudos depois que eu tive a criança, mas pelo motivo da criança eu não continuei o EJA (Carla, 27 anos, 2017)

Quando eu era criança eu não tinha muito estudo, né? Que... trabalhava na roça, então, ou a gente estudava ou trabalhava, então... Aí eu estudei até o terceiro, aí depois eu parei. Depois eu casei. (Maria Ivanilda, 40 anos, 2017)

Merece atenção o fato de que muitos desses fatores continuam incidindo na sociedade brasileira atualmente, mantendo ativo o ciclo de produção de demanda para a modalidade EJA.

Além das dificuldades vividas na infância e na adolescência, a vida adulta trouxe outros desafios que dificultaram seu ingresso e permanência em cursos de EJA, embora nenhum deles tenha refutado a importância desse estudo. Na experiência do retorno à escola, o desafio de equilibrar as obrigações cotidianas com a rotina escolar representa uma dificuldade que os obrigou, mais de uma vez, a interromper o processo de escolarização:

Eu estudei no Eda Terezinha [escola municipal do bairro que deixou de oferecer EJA a mais de uma década]. No EJA. Estudou eu e o meu marido. Meu marido também não tem estudo, né? Ele aprendeu a escrever o nome dele através do EJA, que era lá no EJA. (...) Fiquemo só um ano porque a gente trabalhava, chegava cansado, não dava né? Pra gente estudar, era muito cansativo. (Maria Ivanilda, 40 anos, 2017)

(...) Três vezes eu interrompi por conta da greve. Começou a greve e as greves eram longas e aí você vai desistindo. (...) E foi um período em que eu comecei a trabalhar à noite, eu trabalhei por 3 anos à noite. E aí já com 30 e poucos anos eu saí do serviço porque eu pensei que o serviço é importante, mas também precisa ter um ensino porque eu não estava andando para frente. Aí eu voltei a estudar no João XXIII aqui na escola estadual. Eu terminei a EJA lá. (Silvanete, 45 anos, 2017)

Eu nasci aqui no Butantã na Vila indiana e fui para a escola em uma parte da minha vida. Eu fiz a primeira série na Vila Gomes e depois fui para Amorim Lima. Lá eu tirei o diploma da quarta série era uma grande coisa para época.(...) Eu fui tentar fazer a quinta série mas aí não deu porque eu trabalhava de babá e eu precisava mais trabalhar eu tinha uns 12 anos o meu pai trabalhava no clube Hebraica E me levou para ser babá de uma festa do clube e quando você trabalha de babá você não tem folga eram duas crianças. (Eliana, 60 anos, 2017)

Em relação às expectativas quanto ao trabalho a ser desenvolvido pela instituição escolar, evidenciou-se a coexistência de duas funções atribuídas a ela pelas pessoas que entrevistamos. Aparece de forma mais central uma função cartorial de viabilizar aos estudantes a conquista do diploma de conclusão das etapas de

ensino fundamental e médio, diminuindo as desigualdades de condições nas quais essas pessoas se colocarão nos processos de competição por vagas de emprego. Há uma contradição neste aspecto, pois em suas observações da vida prática, suas e de seus conhecidos, essas pessoas relatam não percebem uma mudança, a curto prazo, impulsionada pela conclusão da educação básica, principalmente entre aquelas que já estão empregadas. No entanto, a inconclusão dessa etapa da escolarização representa uma redução nas possibilidades de empregabilidade futura. É preciso ressaltar aqui que, com exceção dos dois estudantes mais jovens, que estão desempregados, e das lideranças comunitárias que têm outras ocupações ou já se aposentaram, a maioria de nossos entrevistados estão subempregados nas empresas terceirizadas que fornecem serviços à Prefeitura Municipal de São Paulo. Para a realização dessas ocupações, o nível de exigência de escolaridade é relativamente baixo, inclusive no que diz respeito aos processos de comprovação dessa escolaridade.

Secundariamente, aparecem referências à função formadora da EJA, como oportunidade para os estudantes poderem vivenciar as experiências de aprendizagens e de convivência que o processo de escolarização permite. Essas conclusões dialogam com a formulação de Sérgio Haddad, segundo a qual

Há ganhos para quem está vivenciando a experiência de voltar para a escola depois de adulto, mas há também decepções por esta escola não corresponder a tudo o que se espera dela. Por outro lado, há na trajetória histórica da EJA um desvio nos seus objetivos maiores, quando esta passa a ser uma simples repassadora de certificados de conclusão de níveis de ensino. (Sérgio Haddad, 2010, p.49)

Percebemos que não ocorre uma associação entre a existência de tantas pessoas que não puderam estudar e sua condição de trabalhadores e trabalhadoras no contexto da luta de classes por parte das pessoas que entrevistamos. Desta forma, nossos entrevistados que não são lideranças – e até mesmo uma delas - parecem acreditar que caberia a cada pessoa, individualmente, concluir seus estudos a despeito de todas as dificuldades encontradas, sem elaborar questionamentos sobre as razões sociais e econômicas que contribuem para a existência dessas impossibilidades. Em suas falas iniciais, os governos não aparecem como responsáveis pela superação desta situação em algumas entrevistas a menção a esses atores surgiu inclusive, somente após intervenção da pesquisadora. Logo,

como não há uma convicção de tratar-se de uma responsabilidade governamental, essas pessoas não se reconhecem como credoras do Estado brasileiro no que diz respeito à sua educação.

Depois de analisarmos os dados obtidos na pesquisa de campo, acreditamos ter cumprido nosso objetivo de pesquisa principal, que era o de identificar aspectos da perspectiva da população pouco escolarizada acerca da política educacional voltada para a superação do fenômeno da baixa escolaridade. Para este intento, contaram significativamente a definição de uma região específica para o desenvolvimento da pesquisa, realizada por amostragem, bem como o estabelecimento do vínculo ao longo dos anos de 2016 e 2017, entre as pessoas por nós consideradas informantes chave e eu, pesquisadora. O estabelecimento deste vínculo viabilizou a eleição de pessoas que puderam contribuir muito para a identificação das pessoas que entrevistamos, e que, caso tivéssemos optado por uma outra metodologia de pesquisa, dificilmente teriam sido relacionadas, uma vez que não têm uma posição de visibilidade na sociedade e no debate sobre a temática.

Contudo, notamos certa resistência na postura de alguns de nossos informantes, fato que se refletiu na diferença da duração das entrevistas. Enquanto as lideranças comunitárias falaram por mais de uma hora cada, demonstrando segurança em dialogar com a pesquisadora sobre as questões da entrevista, entre os moradores comuns, que afirmaram não estar acostumados com situações de debate, tampouco a exporem aspectos pessoais e subjetivos, a realização das entrevistas foi mais difícil, indicando desconforto das pessoas entrevistadas em assumirem-se na condição de baixa escolaridade e de procurarem formular hipóteses explicativas para essa condição. Esse desconforto pode ser interpretado como uma manifestação de questões subjetivas que se vinculam à experiência dessas pessoas com o fenômeno da baixa escolaridade, aqui incluída a trajetória intermitente nos cursos de EJA. Tais questões, incidem certamente sobre o nível de autoestima das pessoas. Acreditamos que a categoria experiência relaciona-se às demais e condiciona a perspectiva das pessoas pouco escolarizadas em relação às políticas de EJA. Essa relação passa pelo processo de elaboração do repertório analítico individual de cada pessoa, composto não somente pela experiência.

O segundo desses aspectos componentes do repertório analítico que incide sobre a perspectiva de análise diz respeito à origem, quantidade e qualidade de

informação de que essas pessoas dispuseram, ao longo de suas vidas, sobre a existência da modalidade e de sua oferta. Nossas indagações sobre esse aspecto procuraram responder a questões como:

A - Que tipo de contatos anteriores tiveram com as políticas de EJA?

B - A quais tipos de divulgação e promoção das políticas de EJA tiveram acesso?

C - A atuação do *Estado estrito* constituiu-se como um dos fatores mobilizadores para a procura pelos cursos de EJA?

D - O que o senso comum, no sentido a ele atribuído por Gramsci, lhes comunicava sobre essa modalidade de atendimento educacional? Aqui voltamos nossa atenção para a forma como a ação de atores como a mídia, o mundo do trabalho, a escola, a igreja e outras instituições socializadoras incidiram sobre o acesso a essas informações.

Todas as pessoas entrevistadas sabem da existência da modalidade Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade de atendimento para as pessoas adolescentes, jovens, adultas e idosas que não concluíram a educação básica.

O modo como se constitui o conhecimento das pessoas entrevistadas acerca da oferta de cursos de EJA nos diz muito sobre o processo de institucionalização destas políticas. Basicamente, não há em suas falas referências a iniciativas de comunicação institucional para a divulgação desta oferta. Com exceção de um adolescente, que menciona a propaganda do Ministério da Educação, veiculada na TV aberta no ano de 2015¹², não houve nenhum movimento institucional, de nenhuma rede de ensino, que tenha alcançado o bairro pesquisado.

Além disso, a existência de modelos alternativos de atendimento não é de conhecimento delas, com exceção de algumas menções à proposta pedagógica do CIEJA Butantã, notadamente pela possibilidade que essa escola oferece de que estudantes possam frequentar a escola durante o dia, além de terem uma carga horária diária menor e um currículo diferenciado, o que representa uma nova perspectiva de organização de cursos de EJA que dialoga com as condições de vida dos educandos.

¹² A íntegra do vídeo que compôs essa propaganda, veiculada pelo Ministério da Educação, compõe o CD de anexos desta tese.

Todavia, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, CIEJA não está inserido no bairro analisado. Há apenas 15 escolas como essa em todo município de São Paulo e nenhuma alternativa similar na rede estadual de ensino. Além disso, caso superassem o fator distância e se deslocassem de seu bairro de moradia em busca de escolarização, ainda encontrariam pela frente outro fator, a insuficiência de vagas, uma vez que os CIEJAs em toda rede municipal de ensino estão com as turmas lotadas e com listas de espera de estudantes para administrar. Esse, aliás, é um indicador importante. A demanda por cursos de EJA tem se manifestado mais intensamente na rede municipal na procura por vagas nesses centros de estudos, o que reforça a compreensão de que, caso possamos adequar a oferta às necessidades cotidianas de nossos estudantes, teremos avançado significativamente no processo de superação da queda sistemática de matrículas que temos verificado nas últimas décadas no Brasil.

Novamente, se compararmos o esforço realizado pelos governos para a divulgação de ações voltadas para a população em outras áreas da política social, sobretudo saúde e moradia, torna-se contundente a existência de um silêncio institucional, que se omite de informar a população sobre as políticas existentes. Ora, se não há o interesse governamental em divulgar o que já é oferecido, não nos surpreende a absoluta recusa em propor ações de consulta pública sobre os interesses e necessidades do público de EJA. Note-se que, tanto a divulgação dos cursos quanto a chamada pública para identificação da demanda potencial de EJA não são novidades em nossa legislação, uma vez que são enunciadas já na Constituição Federal de 1988, como já mencionamos anteriormente neste trabalho. A despeito do que estabelece a legislação, nenhuma ação semelhante alcançou o território analisado desde o início de sua formação.

A cada entrevista, ao questionar as pessoas sobre terem na memória algum tipo de propaganda – impressa, televisão, rádio, internet – pudemos observar as longas pausas que fizeram e o esforço – improdutivo – de localizar algum tipo de recordação similar. Pessoas pertencentes a vários grupos geracionais, afetadas diariamente pelo fenômeno da baixa escolaridade, atentas aos meios de comunicação de massa, inclusive as mídias digitais, simplesmente nunca foram alcançadas pela comunicação institucional, mesmo durante gestões progressistas do governo

municipal em São Paulo. Elas também não se recordam de ações intersetoriais de incentivo ao retorno aos estudos.

Diante dessa omissão sistemática, ocorrida gestão após gestão em todos os âmbitos da administração pública, concluímos que fica a cargo das pessoas comuns a tarefa de divulgar as informações entre si, por meio de uma forma de comunicação arcaica, a famosa “boca a boca”. Instituído um exemplo de verticalidade, é dessa forma que tomam conhecimento da existência de cursos de EJA, das escolas e instituições que os oferecem – no caso das turmas de MOVA – e de suas organizações de funcionamento.

Eu já sabia sempre porque um monte de gente já tinha feito Na verdinha que é o João XXIII Municipal e no Eda também. Mas depois passou [a ter o atendimento] só do João XXIII municipal. (Matheus , 21anos, 2018)

A comunicação nestes moldes, contudo, apresenta algumas limitações, sobretudo no que diz respeito à sua baixa precisão e às limitações impostas pelos diferentes níveis de interação social que os moradores do território desenvolvem, condicionados pela sua disponibilidade de tempo livre para o convívio social. Assim, para as pessoas que precisam sair do bairro todos os dias para chegarem ao trabalho e gastam muitas horas com esse deslocamento, fica mais difícil poder trocar informações junto aos vizinhos. Além do fator tempo, a própria configuração, cada vez mais individualista, da vida nos centros urbanos se coloca como outro elemento de dificuldade. As limitações desse tipo de comunicação são ilustradas na fala de Carla:

Às vezes, pelo fato, também, de engravidar cedo ou também falta de conhecimento, inclusive eu, eu tava procurando o EJA para fazer dentro... como se diz? Online. Eu achei num ETEC só que já tinha passado o tempo, né. Como eu não posso estudar e trabalhar ao mesmo tempo por causa que eu tenho filho eu tava buscando um meio de estudar em casa, concluir em casa, mas pelo fato de ter passado, aí eu não consegui a vaga (Carla, 27 anos, 2017)

Seria incorreto, contudo, afirmar que apenas a comunicação “boca a boca” é utilizada para a divulgação desta oferta. Ao realizarmos as entrevistas, pudemos identificar a permanência de uma prática antiga na educação brasileira, desde as campanhas de alfabetização: a ação espontânea dos educadores que atuam nestes cursos. Esse tipo de divulgação não tem nenhum tipo de respaldo institucional e ocorre de maneiras diversas. Nas escolas que oferecem EJA, ocorrem iniciativas como:

- Comentários sobre a existência de cursos de EJA na unidade que são feitos durante as aulas do ensino regular, por professores que compõem sua carga de aulas nos dois turnos;
- Breves informes sobre a existência de cursos de EJA, realizados durante reuniões com as famílias dos estudantes do ensino regular;
- Distribuição de panfletos de divulgação dos cursos, fornecidos pelos sindicatos a pedido dos professores, seja no guichê de atendimento da secretaria das escolas, seja em caminhadas realizadas pelos professores da escola em seus arredores e nas comunidades onde reside parte significativa do público atendido pelas escolas;
- Em algumas dessas escolas, educadores se cotizam para custear a confecção de faixas informativas, que são afixadas nos muros da escola, divulgando os cursos.

Um dia quando eu estava no Verdinha a professora mandou falar porque estavam indo poucas pessoas na EJA. Estavam abandonando e não podia acabar porque praticamente de fundamental só tem ali no Verdinho. Então ela falou que era para a gente divulgar para falar com as pessoas para chamar os mais velhos e os jovens acima de 15. (Matheus, 21 anos, 2017)

Ele [o professor] incentivou a gente a falar para os pais ia falar a falar para os amigos que iria ter a EJA na escola na escola para os alunos adultos estudarem. Até que deu certo os alunos adultos foram estudar lá. (Lidiane, 21 anos, 2017)

Uma outra iniciativa, citada por uma das pessoas entrevistadas, foi uma ação de divulgação pontual, realizada por um grupo expressivo de lideranças comunitárias em conjunto com a gestão do CEU Uirapuru, por ocasião da inauguração do curso do ProJovem Urbano que teve uma entrada no município de São Paulo entre maio de 2016 e setembro de 2017. Segundo relatos, essa teria sido uma ação bastante significativa, na qual comunidade e instituição se aliaram para fazer a divulgação de uma política considerada progressista pelos moradores entrevistados, sobretudo por dirigir-se a um público específico, os jovens, que teriam maior dificuldade em adaptar-se aos cursos de EJA tradicionais. Por conta deste envolvimento, a realização do ProJovem é vista por algumas das pessoas entrevistadas como uma conquista muito importante para o bairro, por representar uma iniciativa que agrega relevância social à existência do CEU Uirapuru.

Pelas formas que as pessoas gostarem se interessar nós fomos em várias comunidades. Foi muito bem divulgado a antiga gestora do CEU a Márcia foi André [dirigente regional do Butantã] da diretoria também foi, quando a educação também foi uma boa divulgação a gente tirou alguns dias para sair e divulgação. A EJA não tem essa divulgação que faz falta. (Silvanete, 45 anos, 2017)

Em ambos os casos, é possível identificar como o espontaneísmo e a informalidade continuam caracterizando parte importante das políticas de EJA, exatamente aquela que define a relação de comunicação entre Estado e população. Em uma das entrevistas, um senhor idoso de mais de setenta anos recordou-se de iniciativa tomada pela professora da escola do campo, localizada na fazenda onde ele e a família viviam e trabalhavam.

O ano era 1968, a referida professora, responsável pela turma de ensino regular multisseriada da fazenda, interessada em incrementar sua renda com o pagamento adicional que a política nacional de EJA – o Movimento Brasileiro de Alfabetização, Mobral, oferecia na época aos professores que se habilitassem a lecionar em turmas de alfabetização de adultos, percorreu os arredores da fazenda arregimentando alunos. Mais de quatro décadas depois, não conseguimos identificar uma evolução significativa na maneira como essa divulgação ocorre.

Atualmente, continua nas mãos dos educadores a tarefa de mobilizarem-se para realizar a chamada pública, nas dimensões que alcançam. Essa mobilização é motivada por dois fatores, bastante distintos.

De um lado, encontra-se uma convicção de que a EJA configura um direito, pautada no entendimento da importância da elevação da escolaridade para o desenvolvimento de uma sociedade mais preparada para a vivência democrática e a redução das desigualdades sociais. Pautados por essa convicção, os educadores e as educadoras atuam no sentido de fortalecer os cursos de EJA, a despeito de todas as limitações impostas pelas condições de trabalho com as quais se deparam no cotidiano escolar.

Simultaneamente, existe a influência de interesses individuais na permanência da existência desses cursos. Esses interesses dizem respeito à possibilidade de continuar mantendo dois cargos como professores que a manutenção de um terceiro turno de funcionamento das escolas (noturno) permite. Dessa forma, é possível encontrar professores e professoras que administram uma jornada semanal de trabalho de aproximadamente 70 horas, seja pelo acúmulo de dois cargos docentes,

que podem ocorrer na mesma escola ou em escolas diferentes, de uma mesma rede de ensino ou não, seja pelo acúmulo de um cargo de gestão escolar (coordenação pedagógica, direção de escola ou supervisão de ensino) com um segundo de docência. Além da possibilidade do acúmulo, o pagamento de adicional noturno, que na rede municipal de ensino de São Paulo equivale a um acréscimo de 30% na remuneração, calculado com base no padrão de vencimento, constitui-se como um incremento significativo em sua remuneração. Por estas duas razões, as escolas que oferecem cursos de EJA são bastante disputadas pelos profissionais de educação que precisam da garantia do acúmulo de cargos e, em consequência, de proventos, para a sua sobrevivência, dada a reconhecida insuficiência da remuneração dos profissionais da educação pública, ao menos nas redes estadual e municipal de ensino do estado de São Paulo, onde realizamos a pesquisa.

Ainda vinculadas ao interesse pessoal, podemos citar algumas características do trabalho na EJA como atraentes para a atuação profissional. Nessa modalidade, questões como uma menor incidência de questões disciplinares e uma maior disponibilidade dos estudantes para a realização das tarefas escolares, em comparação ao ensino regular, oferecem aos profissionais de educação um ambiente de trabalho mais tranquilo, no qual a figura docente é tratada pela maioria dos estudantes com um respeito que se aproxima da reverência, o que contribui para que se sintam valorizados e reconhecidos por sua atuação profissional, ao passo que, atuando no ensino regular, sobretudo com os adolescentes do ensino fundamental II, ocorrem questionamentos frequentes sobre a pertinência das temáticas estudadas e as práticas pedagógicas adotadas, incluindo aí questionamentos à autoridade da figura docente. Não nos é possível apontar qual desses fatores incide com mais intensidade sobre a opção dos educadores em atuar na EJA, ou mesmo se ambos incidem com igual intensidade. Para essa análise, seria necessária a realização de pesquisa específica junto a esta categoria, o que escaparia ao escopo desta pesquisa. Essa breve explanação que apresentamos sobre as possíveis motivações dos professores e professoras em optar pela atuação nesta modalidade de ensino pretende apenas complementar com algumas informações adicionais o contexto no qual a mobilização docente continua central para a divulgação dos cursos de EJA junto aos potenciais educandos.

Em decorrência dessa cultura de divulgação informal, parte das pessoas entrevistadas atribui aos próprios educadores a responsabilidade pela divulgação desta política educacional:

Eu acho que são os diretores e professores da escola que deveriam fazer cartazes e divulgar e falar da EJA que é mais fácil para as pessoas que não querem estudar muito tempo. (Lidiane, 21anos, 2017)

As demandas do mundo do trabalho continuam incidindo sobre a procura pelos cursos, mas podemos observar uma diferença em relação a essa questão. Se, entre as pessoas mais velhas, os empregadores são citados como pessoas que cobravam ou incentivavam a elevação de escolaridade, agora é o processo de seleção pelo emprego que faz essa cobrança, ou seja, torna-se mais explícita a maneira como os trabalhadores com pouca escolaridade são descartados nos processos seletivos. Família, amigos e outras instituições aparecem na fala das pessoas que entrevistamos de forma marginal, o que pode indicar que esse processo de reconhecimento da situação de baixa escolaridade e de busca pela sua superação tem sido vivido de forma individualizada pela população. A influência da mídia de massas também não mereceu menção por parte da maioria dos entrevistados, com exceção do Sr. Jorge, para quem a quantidade de informações é mais do que suficiente em comparação a momentos anteriores, cabendo a cada pessoa buscá-las:

Eu acho que a população era bem menor do que hoje e tinha mais dificuldades financeiras E agora você tem em casa internet Você já está mais ou menos informados dentro de casa do que está acontecendo você liga a televisão logo cedo E você já está sabendo que está acontecendo em volta do mundo Por que quando vai acontecer o novo curso eles anunciam com 60 dias de antecedência E os interessados devem procurar então a divulgação hoje nós temos E hoje é muito mais fácil divulgar pela televisão do que ficar entregando panfleto E nas próprias escolas também tem divulgação então povo já tá mais sabendo. (Jorge Afonso, 73 anos, 2018)

Na memória desse entrevistado, há o registro de um tipo de propaganda que, mais uma vez, lança sobre a população pouco escolarizada a responsabilidade por superar sua condição, com o objetivo de atender às exigências da sociedade:

Eu me lembro de um determinado governo que eu não lembro qual é está chamando as pessoas a voltar para a escola porque a tecnologia estava avançando e as pessoas estavam ficando para trás. Na televisão no rádio que é um veículo de comunicação que ajudou muita gente. Mas você sabe devido à necessidade do Povo eu queria saber

do trabalho não queria saber da escola. Esse nosso sentimento porque lá atrás não tinha nada disso era cada um por si e Deus por todos e quem procurava achava quem não procurava ficava sem. (Jorge Afonso, 73 anos, 2018)

Não houve referências a uma comunicação ou campanha de sensibilização por parte de nenhuma instituição social além da escola, que remetesse essa questão a um problema coletivo que precise ser interpretado de uma forma solidária pela sociedade local ou ampliada, com a estratégia da mobilização social.

Experiência e informação agregam-se a uma terceira categoria para configurar a perspectiva da população pouco escolarizada sobre nosso tema de pesquisa.

O terceiro aspecto diz respeito ao processo de elaboração de uma *interpretação* dessa população sobre o contexto educacional brasileiro e sobre como, de acordo com essa interpretação singular, a condição individual se relaciona com a condição coletiva. Interessava-nos identificar diferentes respostas para questões como:

- Essas pessoas reconhecem-se como parte de um grande contingente de brasileiros e brasileiras que tiveram acesso à pouca ou nenhuma experiência de escolarização?
- Convivem com outras pessoas na mesma condição?
- Reconhecem-se como credoras legítimas da atuação estatal?

A primeira questão que se evidenciou em relação a esse aspecto foi o reconhecimento por parte das pessoas pouco escolarizadas da existência do fenômeno da baixa escolaridade, afetando a elas mesmas na atualidade ou em momento recente de suas trajetórias, e de pessoas de seu convívio, em grande quantidade. Ao comentar sobre esse fenômeno, destacam o impacto negativo que a falta de acesso ao processo de escolarização formal teve sobre suas trajetórias de vida, sobretudo na redução das opções de que dispuseram ao entrar no mundo de trabalho, que acabou por limitar suas carreiras profissionais ao desempenho de ocupações com menor remuneração e prestígio social, ao passo que exigem mais esforço físico, cumprimento de jornadas de trabalho exaustivas e o respaldo de um rol limitado de garantias trabalhistas.

Faz sim. Faz muita falta. Eu tenho inveja de quem sabe ler e escrever. Eu sei ler um pouco. Mas escrever muito, eu não sei. Eu aprendi a ler mais do que escrever. (Maria Ivanilda, 40 anos, 2017)

Pudemos perceber também a compreensão de que esse fenômeno alcança a muitas pessoas que vivem em seu território. Em suas observações cotidianas, em suas conversas, nas mais variadas oportunidades, essas pessoas se deparam com os reflexos da baixa escolaridade:

[pessoas] Que nunca estudou, não que eu tenha conhecimento. Agora que não concluiu os estudos eu conheço muito, necessidade do trabalho e outros também às vezes abandonam por falta de interesse, porque o brasileiro às vezes encosta um pouco o corpo então deixa passar diz que amanhã vai para escola, mas chega o final do ano ele não passa no outro ano eu não vou nem ir, vai abandonar escola. (Jorge Afonso, 73, 2017)

A escolaridade aparece como mais uma das lacunas com as quais os moradores entrevistados têm que lidar em seu cotidiano, buscando estratégias de sobrevivência, assim como a falta de moradia, de atendimento à saúde, ao atendimento para suas crianças na Educação Infantil, ao transporte público, à segurança, entre outros. Pudemos perceber que muitos de nossos entrevistados elencam a elevação da escolaridade como uma das condições para o alcance de condições de vida menos excludentes.

Pelas conversas. Conversando com as pessoas adultas você ouve “ah cara se eu tivesse estudado...” eu também falo isso. Muita gente fala isso, muita. Eu estou acostumado a conversar com gente que vem fazer a obra aqui e fala “*eu estou fazendo concreto porque eu não estudei*”. É verdade né? Talvez seja isso que você está falando, falta incentivo, Propaganda do governo para o pessoal, porque ajudaria muito. No Júlio de Mesquita [Emef]se formou muita gente eu lembro que tinha sete salas de aula não sei se ainda tem, e tinha gente de todo jeito o pessoal da favela um grupo de senhoras interessadas em aprender. Senhoras acima de 60 anos interessados em aprender e que aprenderam. O pessoal ajudava bastante o pessoal que trabalhava com ele e fazia umas Formaturas muito bonitas. (José, 77 anos, 2017)

Ah, a gente vê muitos comentários, né? Das pessoas, assim, que não pôde estudar quando é nova por querer voltar, né? A gente vê muitos comentários de pessoas que querem voltar a estudar, né? Tem pessoas que sente falta no estudo, vai procurar um serviço, né? E... isso faz falta, né?(Elizabeth, 52 anos, 2018)

Sim, agora que evoluiu mais, que... quem tinha muitas coisas pra fazer não terminou, né? Teve que parar os estudos. E agora muitos querem terminar, né? Aí, agora, voltam pra terminar os estudos, mas eu acho que tem bastante gente que não terminou ainda...(Geani, 29 a, 2017)

No entanto, chamou muito nossa atenção o fato de que essa lacuna específica – da escolarização formal – não é interpretada como uma situação de negação de direitos.

Exatamente é a cultura porque é a cultura de achar que o pequenininho precisa porque ele ainda é novo a cultura foi jogada num determinado momento e as pessoas pegaram isso como certo e pronto e esqueceram essa faixa etária hoje elas têm a criança para cuidar a casa para cuidar o trabalho o foco dela é ter condições para manter a família ou seja ela está no momento em qual o problema que ela está vivenciando ela esquece que isso ela vai

vim de boa na escola reivindicar uma boa escola vai apoiar esse movimento apoiar esse movimento pelo filho dela. Ela também tem esse direito e ela não se vê como um sujeito de direito isso em relação as mães e os pais. (Maria Angélica, 43 anos, 2017)

Quando relatam as dificuldades que enfrentam em relação às outras políticas públicas, é possível perceber certa articulação entre os moradores e, sobretudo, um entendimento segundo o qual os Governos são colocados como responsáveis pela sua garantia, passíveis de cobranças e de enfrentamentos. Já em relação à situação da baixa escolaridade, evidencia-se uma visão individualizada do problema. É como se várias pessoas em um mesmo bairro, coincidentemente, enfrentassem sozinhas um mesmo desafio. Aqui, podemos afirmar que na fala das pessoas entrevistadas a baixa escolaridade não é elencada como uma das limitações impostas à classe trabalhadora pelo sistema capitalista, mas como um insucesso pessoal. Como consequência dessa visão individualizada de uma questão que é de fato coletiva, ocorre um processo de responsabilização das pessoas que enfrentam a condição de baixa escolaridade.

A escola tá legal eu acho que não tem desculpa para não estudar. A maioria não quer ir para escola porque não sente vontade e não quer estudar. Escola é ótima. (Lidiane, 21 anos, 2018)

Explicitou-se entre nossos entrevistados e entrevistadas o reconhecimento de que a necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência coloca-se como principal empecilho à busca pelos cursos de EJA, enquanto, paradoxalmente, essa impossibilidade de estudar compromete a viabilidade de ingresso e permanência no mundo do trabalho em colocações minimamente dignas. No entanto, esse reconhecimento toma como *natural* essa realidade.

O que é agora nós jovens estamos estudando mais porque a gente quer mesmo aprender porque antes As pessoas sabiam que se pelo menos terminar sem o segundo grau completo já iam arrumar um emprego. Não importa se agora está mais difícil. Os jovens estão estudando só que agora está mais difícil ainda mais para jovens do que para as pessoas mais velhas. Então nós estamos estudando mais mesmo porque nós queremos aprender e não por emprego. Porque entrega currículo não arruma nada Então nesse momento nós estamos estudando só para aprender. Vamos ver se no futuro próximo os estudos vão valer pelo menos para arrumar um emprego porque no momento não está dando. (Matheus , 21 anos, 2017)

Associada ao fato de não se reconhecerem como credoras do Estado, identificamos em suas análises a ausência de uma perspectiva de superação das

condições atuais deste fenômeno. Essa visão pessimista justifica-se por dois aspectos, sobretudo. O primeiro aspecto diz respeito à descrença das pessoas entrevistadas em relação ao interesse político dos governos, em todas as suas instâncias, em mobilizar esforços e recursos para implementar novos formatos de cursos de educação de jovens e adultos.

Eu acho que é de tanto eles [os governos] ignorar a gente, então... acho a gente não tem muita... né? Esforço de fazer isso (Maria Ivanilda, 40 anos, 2017)

Ressalte-se que, embora no bairro pesquisado houvesse apenas uma escola que ofertasse cursos de EJA no ensino fundamental e mais uma que ofertasse cursos de EJA no ensino médio, a dimensão quantitativa desta oferta não foi questionada pela maioria das pessoas entrevistadas.

Acho que muitas [pessoas não procuram os cursos de EJA] porque o trabalho não podem largar o trabalho e muitas porque não querem mesmo. (Matheus, 21 anos, 2018)

A responsabilidade do Estado pela oferta de EJA não é desconhecida das pessoas entrevistadas, mas não há clareza sobre quais são as esferas administrativas implicadas na efetivação deste direito.

Como nosso grupo de entrevistados é composto tanto por pessoas que são reconhecidas pela comunidade do bairro como lideranças comunitárias quanto por pessoas que não possuem um envolvimento sistemático com a mobilização social, é possível notar uma visão diferenciada entre elas no que diz respeito ao tema da mobilização social. Para as pessoas que não se classificam como militantes, não fica clara a atuação das lideranças comunitárias no bairro.

Salvo algumas menções à organização de reuniões relacionadas à organização da luta por moradia, não aparecem em suas falas referências à atuação dessas lideranças.

Para moradia eu já fui reunião da moradia com um montão de gente e eu já participei inclusive, só isso, mas nesse sentido de educação eu nunca vi alguém falar alguém caminhar para dar início nisso. Até hoje não e precisava ter alguém que fizesse esse movimento. (José , 77 anos, 2017)

Já para as pessoas que atuam de alguma forma organizada, pudemos notar que a luta por um atendimento adequado na educação de jovens e adultos ocupa

uma posição periférica na pauta dos movimentos sociais que têm incidência sobre o território.

Pela própria história do bairro, como já observamos, há uma centralidade da pauta da moradia, que atualmente compõe um cenário multifacetado, no qual atores com diferentes intencionalidades e relações políticas disputam a adesão da população.

Hoje a moradia que é hoje não só na Raposo Tavares e no Butantã mas em toda a cidade é o que mais pega a população porque não tem moradia, não tem política de habitação na cidade já faz pelo menos uns 15 anos. (Maria Angélica, 43 anos, 2017)

Com a eleição em 2016 de João Dória Junior, do PSDB, para a prefeitura de São Paulo, houve o anúncio de mudanças significativas nas áreas de saúde e mobilidade urbana, que têm exigido das lideranças do bairro um estado de alerta e de mobilização constante, sobretudo em relação à proposta de redução das linhas de ônibus da quantidade de unidades básicas de saúde que atendem o bairro, ambas já insuficientes antes dessa proposta de alteração.

Esse contexto conturbado exige que as lideranças permaneçam atentas às movimentações. Além disso, a conquista da moradia se desdobra em muitos outros embates com o poder público para a garantia de condições dignas de vida, que envolvem saneamento básico, segurança, atendimento em centros de educação infantil, transporte público, criação e manutenção das unidades básicas de saúde, entre outros. Foi no bojo desses movimentos, inclusive, que ocorreram os processos iniciais de formação política de quatro das cinco lideranças que entrevistamos:

(...) E aí eu comecei a pegar gosto porque teve orçamento participativo que foi o momento da política local e da cidade em que as pessoas começaram a falar sobre a mesma coisa no mesmo minuto particularmente serviam início de orçamento participativo no governo Erundina mas não veio à tona no governo Marta Isso veio mas o governo em si administração não teve um olhar mais aprofundado para a questão do orçamento participativo mas a comunidade a população gostou da ideia ela começou a vender que aprender que Ela poderia se juntar para brigar por uma determinada coisa já que ela precisasse. (...) (Maria Angélica, 43, 2017)

Ademais, não podemos ignorar o fato de que as lideranças comunitárias são, fundamentalmente, trabalhadores e trabalhadoras populares, que também precisam garantir sua sobrevivência e conciliar família, trabalho e militância. Em nenhum momento de nossas entrevistas aparecem indicadores de que essas lideranças desconheçam a relevância da elevação da escolaridade ou atribuam menor

importância à esta pauta. Em um dos movimentos por moradia, inclusive, ocorrem ações pontuais que visam à formação profissional dos militantes, mas numa lógica que nos parece isolada, como um processo de formulação de uma solução própria para essa questão, desconectada do movimento geral. Podemos perceber uma disponibilidade para a articulação com os movimentos da área da educação:

Porque mesmo militando na moradia a gente também tem que priorizar a Educação, Saúde, Ambiente, tudo isso a gente corre atrás eles fogem e a gente corre atrás. Então a gente não se fixa só na Moradia. Se tem um ano em que a gente percebe que para moradia não vai dar nada a gente pensa qual é o outro problema, é a saúde? Nós trabalhamos também com a pauta GLBT, não que a gente seja a favor mas a gente sabe que a classe baixa é a que mais sofre com isso E eles têm que ter pelo menos o direito de viver Nós vamos agregando outras pautas. (Hilda, 62 anos, 2018)

As condições concretas de vida, por um lado, e as constantes ameaças de redução de direitos sociais básicos, por outro lado, têm imposto o deslocamento dessa pauta para um momento posterior, ano após ano.

Além disso, as lideranças se ressentem da grande dificuldade em acessar o poder público, em todas as suas instâncias. Com o crescimento urbano e a crescente complexidade das estruturas administrativas do Estado, sentem um distanciamento significativo dos representantes do Estado em relação à população:

(...) Por exemplo, que você trabalhava para um vereador, ajudando ele na campanha como voluntário, em troca disso ele tinha compromisso com você de atender às suas reivindicações. E esse pessoal da política não é verdade? Aí quando você tinha uma necessidade você corria lá. Você dizia como estava a situação da comunidade ele mandava os assessores junto com os assistentes sociais e se reunir em uma comunidade e ver qual era o problema que a comunidade estava precisando resolver. (...) Hoje você bate na porta de um vereador para encontrar ele é muito difícil porque ele está cheio de compromissos, ele está mais distante, o político hoje está mais perto da televisão e mais longe da população, Porque é muito fácil você falar em um aparelho de televisão outra coisa assim, Mas agora ir na comunidade, ir amassar o barro com a população com as lideranças não é mais qualquer um que vai fazer. (Jorge Afonso, 73 anos, 2017)

Todas as lideranças que entrevistamos avaliam a ação estatal como insuficiente em todas as áreas sociais, entre elas as educacionais. Com exceção de algumas referências à iniciativa da implantação do Projovem Urbano no território por meio de um convênio entre prefeitura e governo federal, não citam nenhuma política de EJA como relevante para o enfrentamento da situação educacional do território.

(...) Mas efetivamente um trabalho sério, uma proposta séria de construção de um projeto, nós deixamos de olhar para isso há uns 30 anos atrás. Nunca

mais a gente olhou com seriedade, a gente vê todos os números do analfabetismo funcional e várias outras coisas, mas enfrentar esse problema não. Eu não lembro teve um Mova lá, mas falar “Nossa, aqui no Butantã teve uma experiência incrível” eu não lembro. Experiência incrível foi o que a gente viveu [nos anos de gestão do Educandário Dom Duarte], tirar gente do ostracismo para ter condição de vida, senso crítico. Mas porque a gente quis e não porque foi uma política desejada por um governo afetuoso, preocupado com o cidadão brasileiro isso não. (Mário, 57 anos, 2018)

Além disso, em suas falas, podemos perceber certa decepção com relação à mobilização dos movimentos sociais ligados à educação, que não estariam oferecendo o suporte necessário para a qualificação da elaboração de pautas relacionadas à luta pela garantia da oferta de cursos de EJA.

Chama atenção o fato de que nenhuma dessas lideranças as quais chegamos por meio da aplicação da metodologia da bola de neve atuam nessa área. Mesmo aquelas que têm uma ação voltada aos direitos da criança e do adolescente no território sentem-se inseguras para realizar um debate qualificado acerca desta pauta.

Uma outra constatação preocupante é a de que, além de não serem alcançadas pelas pautas dos movimentos sociais ligados ao direito à educação, essas lideranças não identificam a instituição escolar como parceira nessa luta. Há uma visão bastante crítica sobre o comprometimento dos profissionais da educação pública com a transformação social, justificada parcialmente pela precariedade das condições de trabalho enfrentadas.

As escolas do entorno são vistas como instituições pouco atentas à realidade das crianças, jovens, adultos e idosos do bairro, focadas no cumprimento de um currículo pouco significativo para a população, enquanto desperdiçam tempos e espaços disponíveis, que poderiam ser ocupados com atividades abertas à comunidade, inclusive aos finais de semana. Como analisam a construção de algumas dessas escolas como conquistas que os movimentos sociais da região alcançaram após anos de luta e mobilização junto às secretarias de educação e aos parlamentares, acreditam que deveriam participar mais dos processos de tomada de decisão dessas escolas, observando com certo desalento que estas parecem desenvolver suas atividades educativas alheias a este caldo de questões políticas e sociais de extrema relevância no qual as escolas inserem-se.

6. Considerações Finais

É tempo de, atendendo a estes imperativos, considerar a indispensabilidade da consciência de processo de desenvolvimento, por parte do povo, a emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública – como convém à estrutura o funcionamento de uma democracia; (Relatório do II Congresso de Educação de Adultos, Recife, 1958, p.4)

Ao escrevermos essas considerações finais de pesquisa, que certamente colocam-se como provisórias em nossa trajetória como pesquisadora do campo das políticas de EJA, retomamos na epígrafe acima a advertência da delegação pernambucana, da qual Paulo Freire fazia parte, conclamando a sociedade a fazer esforços no sentido de aproximar o povo das discussões sobre os rumos da vida pública. Relativizando a excessiva crença no valor do desenvolvimento das sociedades no sistema capitalista, reafirmamos que sem o envolvimento da população em debates que lhes dizem respeito, continuaremos a avançar muito timidamente frente aos desafios que tem se apresentado a nós.

Depois de analisarmos os dados obtidos durante a pesquisa de campo, acreditamos ter cumprido nosso objetivo de pesquisa principal, que era o de identificar aspectos da perspectiva da população pouco escolarizada acerca da política educacional voltada para a superação do fenômeno da baixa escolaridade. Para este intento, contaram significativamente a definição de uma região específica para o desenvolvimento da pesquisa, realizada por amostragem, além do estabelecimento do vínculo ao longo dos anos de 2016 e 2017, entre as pessoas por nós consideradas informantes chave e eu, pesquisadora. O estabelecimento deste vínculo viabilizou a eleição de pessoas que puderam contribuir muito para a identificação das pessoas que entrevistamos, e que, caso tivéssemos optado por uma outra metodologia de pesquisa, dificilmente teriam sido relacionadas, uma vez que não têm uma posição de visibilidade na sociedade e no debate sobre a temática.

Como pesquisadora, posso afirmar que a experiência de realizar as observações, conversas informais e, por fim, as entrevistas, sendo conduzida pelas ruas do território por lideranças comunitárias, sendo recebida nas residências de muitas dessas pessoas foi incrivelmente significativa, pois possibilitou a concretização de um intento desafiador, que foi o deslocamento de meu foco investigativo do âmbito

dos formuladores das políticas públicas, objeto da pesquisa de mestrado, para o âmbito das pessoas comuns, que têm pouco acesso às informações pertinentes aos processos de tomada de decisão sobre as políticas que poderão impactar em sua realidade concreta.

As perspectivas que essas pessoas enunciam ao analisar nossa questão de pesquisa tem sido incorporada parcialmente pelos debates acadêmicos, elaboração dos pareceres jurídicos e disputas político partidárias que ocorrem nos cenários governamentais.

A mídia de massas, pelo fato de não ter esta pauta entre suas prioridades, também não dá visibilidade à leitura de mundo dessa população. Até mesmo os movimentos sociais vinculados à Educação de Jovens e Adultos têm enfrentado dificuldades em alcançar as lideranças comunitárias que atuam nos territórios onde vive essa população para poder desenvolver ações informação e mobilização, subsidiando os processos de pressão sobre os poderes público locais. Em decorrência dessas dificuldades, têm se configurado como um fator de pouca influência na elaboração dessa perspectiva.

Nesse sentido, os fatores que incidem mais fortemente na compreensão que a população do território pesquisado acerca das políticas de EJA são, do ponto de vista das verticalidades, as relações cotidianas com os vizinhos com quem compartilham as condições de vida marcadas pela vulnerabilidade social e, em grande medida, a condição de pouco escolarizados. Já do ponto de vista das verticalidades, evidenciou-se o impacto das demandas do Mundo do Trabalho que exige uma escolaridade mínima sob risco de negar acesso a essas pessoas a oportunidades de trabalho, ao mesmo tempo em que dificulta sua permanência na escola e omite-se da responsabilidade de participar dessa formação.

A respeito da formulação complexa entre as pessoas que vivem e atuam no território pesquisado a respeito desta questão, dois aspectos destacaram-se como relevantes em nossa análise: a interpretação folclórica dessa população sobre a questão do interesse pessoal e a dinâmica que se estabelece entre a função exercida versus a função esperada da instituição escolar no processo de superação da baixa escolaridade.

6.1 O folclore da falta de interesse pessoal

Há uma expressão, ouvida por esta pesquisadora desde os tempos da iniciação científica, quando iniciei as pesquisas nesse campo investigativo, que é repetida com certa frequência pelos estudantes da EJA, quando questionados pelos motivos aos quais atribuem a sua intermitência nos cursos da modalidade. Trata-se da “*falta de interesse*”, expressão que, associada à individualização do fenômeno, poderia ser interpretada como uma interpretação simplista que os estudantes utilizam para analisar a influência de todos os fatores já mencionados na definição das possibilidades de sucesso nas experiências vivenciadas na EJA.

Evidenciaram-se diferentes visões das pessoas entrevistadas sobre o que configura uma oportunidade, fatores facilitadores, dificuldades ou inviabilizadores do acesso e da permanência nos cursos de EJA.

Essas diferenças abrangem suas concepções pessoais de esforço e de interesse. Para as pessoas mais idosas, que não tiveram à educação pela inexistência de escolas sobretudo no campo ou sucumbiram aos processos excludentes que envolviam o exame de admissão, que tiveram que se submeter desde muito cedo à uma rotina extenuante de trabalho, para garantia de sua subsistência e de seus familiares, e que conviveram com políticas públicas ainda mais precárias do que as atuais, creditar a queda de matrículas na EJA à insuficiência quantitativa ou qualitativa dos cursos soa como um despropósito. Nesse sentido, questões subjetivas que envolvem essa discussão complexa – mobilização, disponibilidade, motivação e incentivo e adequação da oferta às expectativas de aprendizagem dos estudantes - são interpretadas como uma manifestação de características valoradas negativamente pela sociedade, como preguiça e/ou falta de interesse por parte da população.

Não, acho que as pessoas... eles se contentam com o que tem, né? O que fez, o que tem, né?...então acho que não... o povo não vai atrás, né?(Elizabete, 52 anos, 2017)

Percebe-se que nesse discurso, que pode ser classificado como um discurso de sobreviventes à negação de direitos sociais aparece implícita uma comparação aos desafios enfrentados pelas classes populares décadas atrás, subestimando as dificuldades contemporâneas, bem como o potencial das novas gerações.

Entre as pessoas mais jovens, embora possamos identificar algumas críticas sutis ao atendimento escolar, também identificamos essa visão meritocrática e individualista da relação com a escolaridade. Tanto entre as pessoas que finalizaram os cursos de EJA quanto entre aquelas que os interromperam, a maioria das explicações de sucesso ou insucesso atribuem ao sentimento de preguiça parte das dificuldades. Em algumas falas, a noção de falta de interesse é relativizada por outros fatores, como o cansaço físico e o estresse.

P: E por que essas pessoas não estão na EJA, Claudete?

R: É falta de interesse, na verdade. Eu falo mesmo por mim, é falta de interesse. (...) Acho que nada [influência de fatores externos no processo de interrupção da frequência ao curso]. Acho que fui eu mesmo, que fui fraca mesmo. (Claudete, 36 anos, 2017)

Eu sei que era melhor eu voltar a estudar, mas... eu mesma não tenho mais vontade, nem paciência pra ficar tanto tempo numa sala de aula, porque a gente já trabalha o tempo todo é cansativo, chega em casa, tem que fazer alguma coisa, é muito cansativo, ainda tem que ir pra escola. Eu penso assim. Então eu acho que eu não me interessaria muito mais não, em estudar... hoje em dia. (Geani, 29 anos, 2017)

Fui, mas eu dei trabalho. Eu dava trabalho. Principalmente quando eu estudava o EJA a noite. Às vezes, eu dormia mais do que estudava, né? Porque às vezes eu trabalhava, às vezes chegava cansada. (Silvana, 29 anos, 2017)

Ah, eles fala que [não procuram os cursos de EJA] é porque a carga horária demais, que às vezes... por exemplo, eu não vou porque trabalho cedo, aí chega em casa, às vezes já é tempo de ir pra escola. Aí chega na escola já cansada, aí pega das sete às onze e pouco da noite, aí às vezes é cansativo. É que eu acho que é por isso que muita gente não vai terminar de estudar. Eu sou uma delas, e tem muitas amiga minha que fala por conta disso também. (Silvana, 29)

Embora possam listar todos os fatores que interferem negativamente em sua relação com as políticas de EJA, é perceptível uma interpretação limitada da inter-relação entre esses fatores como condicionantes da vida coletiva.

Essa interpretação tem sido historicamente influenciada pela falaciosa noção de meritocracia, segundo a qual todas as pessoas, potencialmente, podem superar as adversidades da vida, caso se esforce suficientemente neste sentido. Acreditamos que temos observado, na fala da maioria das pessoas entrevistadas, a enunciação de um discurso marcado não só pela meritocracia, mas também de um modo de vida cada que se afasta de uma convivência solidária, na qual cabe a cada pessoa superar as adversidades sozinha, contando com pouco apoio comunitário.

Retomando aqui as reflexões acerca do senso comum e da participação do folclore na formação deste, é possível identificarmos a meritocracia como uma

explicação que tem origem no pensamento hegemônico, uma vez que esta explicação serve aos propósitos de manutenção da configuração atual do Bloco Histórico, uma vez que, ao responsabilizar individualmente as pessoas pela sua condição de baixa escolarização, tira de cena a influência da estrutura de classes nesse cenário. Como enfatiza Deise Rosálio Silva,

É exatamente por isso que o senso comum contribui para a manutenção da atual ordem social. A concepção de mundo expressa no senso comum não é compatível com a crítica ao modo de ser e pensar necessários à transformação social, uma vez que não elaborações próprias dos subalternos mas, em sua maioria, advindas da ideologia dominante (Silva, 2016, p.99)

Atuando junto à meritocracia, identificamos a incidência de valores arraigados à cultura popular, como o apreço ao trabalho, à disciplina e o esforço.

Ainda sobre esse senso comum, é preciso destacar que, no território pesquisado, a influência atual de instituições como os partidos, sindicatos, e movimentos sociais não é percebida de um modo incisivo na percepção que nossos entrevistados têm a respeito de nossa questão de pesquisa. Já no caso dos meios de comunicação em massa, essa ocorre de maneira indireta pois, embora não se detenha à análise da baixa escolaridade, reforçam a noção de meritocracia para explicar a relação das pessoas com a garantia de suas necessidades básicas. Percebemos, ainda, a influência indireta da relação estabelecida entre parte dos moradores que entrevistamos com as igrejas evangélicas vinculadas à tendência neopentecostal. Embora não tenham sido objeto de menções diretas nas entrevistas, durante o processo de pesquisa pudemos, em muitas oportunidades, observar que a meritocracia e a relação individualizada que as pessoas têm estabelecido com os direitos sociais é tangenciada também pelos ensinamentos aprendidos nessas igrejas, que existem em grande quantidade no território e reúnem muitos fiéis entre seus moradores.

Como uma das estratégias possíveis para o desenvolvimento de condições de elaboração de uma nova compreensão por parte da população do território que avance a partir do senso comum, potencializando os elementos presentes em sua compreensão atual que se vinculam ao bom senso, acreditamos na potencialidade da intervenção sistemática da instituição escolar.

6.2 O papel da instituição escolar no processo de superação da baixa escolaridade

A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares.

(Paulo Freire, Diário Oficial do Município de São Paulo, 01/02/1989)

Na concepção das lideranças comunitárias que entrevistamos, a atual configuração das escolas do território justifica uma visão bastante pessimista de suas potencialidades como interlocutora na articulação local em defesa dos direitos sociais dessa população:

Vai na educação hoje e veja a quem a educação pertence hoje, ela pertence à máquina e não ao público. Vai lá no diretor e pergunta para ele quanto tempo ele gasta com o público e quanto tempo ele gasta com burocracia e eu vou te dizer por base que 85% do tempo ele gasta com burocracia 15% ele gasta com as crianças com os pais, com engajamento, com a inserção dessa escola nas questões comunitárias sociais e que dizem respeito aquele público que é atendido. Então onde vai parar Isso? Vai parar na distância e óbvio gera egoísmo.

(...) Nós não somos um país democrático e a educação só se faz com democracia. E gostar porque precisa amar para fazer, precisa amar para mudar. Precisa querer e precisar ter sentido coletivo. Agora, a gente faz uma educação que é individualista, competitiva e factual, que é para resolver o problema da matemática do vestibular e não problema da nação, na ciência da pesquisa da comunidade. Então como é que vai fazer? (Mário, 57 anos, 2018)

Outra entrevistada tem uma visão que, ainda seja pessimista, explicita que na escola manifestam-se compreensões antagônicas acerca do papel da educação pública:

Tem muita gente que está na educação e não tem sensibilidade, não tem o olhar para esse público, que acha que ele já teve oportunidade que ele não está na idade certa que ele não abraçou que ele não quis então não tem jeito tem esse grupo inclusive é um grupo grande, mas outro grupo que acredita que a transformação só vem através do engajamento e outros atores que consigam puxar essas pessoas. Aqui no Jardim João XXIII nós temos um número muito grande de pessoas que não têm esse estudo e elas também não estão tendo um incentivo para pensar que elas precisam se qualificar mais de que ela precisa pelo menos concluir o ensino fundamental e de que maneira você faz isso? Aí vem a questão desenvolvimento das lideranças eu acho que tem que ter um movimento de trazer pessoas da Educação. (Maria Angélica, 43 anos, 2017)

Além disso, chama atenção para a necessidade de que as lideranças comunitárias encontrem nos profissionais da Educação uma fonte de subsídios para sua ação e de ação efetiva, tomando parte das movimentações locais. Seria preciso, em outras palavras, haveria uma lacuna na mobilização local que está aguardando a ocupação por parte dos atores vinculados à Educação.

Em relação às pessoas comuns que entrevistamos, pudemos identificar, um segundo aspecto, que se coloca como central em suas falas, a incompatibilidade entre suas dinâmicas de vida e o formato dos cursos que existem no bairro. Uma vez que não conseguem vislumbrar uma redução em suas jornadas de trabalho, ou no volume de trabalho doméstico e outras tarefas que têm que conciliar com a escola em período noturno, desaparece de seus horizontes a possibilidade de superação da condição de baixa escolaridade. Não tem sido possível para os educandos e educandas suportar todas as incompatibilidades do sistema escolar em nome da conclusão dos estudos.

É importante pontuar, sobre a questão acima levantada, que para muitos estudantes, a organização escolar tradicional, centrada na figura docente, lançando mão sistematicamente de recursos como realização de cópias da lousa, aplicação de testes, predomínio de atividades individualizadas, não são foco de questionamentos discentes, o que aumenta a segurança e, em certa medida, o comodismo dos professores e gestores educacionais. Porém, essa aparente falta de questionamento talvez mascare o fato de que para alguns estudantes, a opção mais viável quando se deparam com esse tipo de proposta pedagógica anacrônica e pouco significativa, não é questionar aos seus professores. Ao considerarmos o quanto esses estudantes responsabilizam a si mesmos pela dificuldade que enfrentam em se adaptar à escola, muitas vezes, em lugar desse questionamento, optam por deixar a escola, temporária ou definitivamente.

Algumas das pessoas que entrevistamos, após certa insistência da pesquisadora, expuseram alguns aspectos que gostariam de ver revistos na proposta educacional. Nessas falas, surgiram alguns apontamentos relacionados à organização da escola no que concerne à garantia de um ambiente agradável para o desenvolvimento das aprendizagens:

...Eu procuro saber das escolas daqui, como que é, né? Aí, eu pergunto pro pessoal que estuda, eles fala que é bom, mas ao mesmo tempo não é, porque, às vezes tem gente que não vai pra estudar, vai só pra ficar bagunçando. Aí, a minha falta de interesse é esse, porque às vezes a gente vai com vontade de estudar e não presta atenção por conta dos outros que

vão pra bagunçar. E eu queria que fosse, assim, uma coisa mais organizada, sem bagunça. (Silvana, 29 anos, 2018)

De outro lado, surgiram colocações que se referem ao distanciamento do currículo implementado em relação às expectativas de aprendizagem dos estudantes:

O curso tá bom pelo menos na minha escola, mas eu acho que poderia ter um incentivo a mais sei lá um plano diferente das pessoas que estão na EJA do que o regular. (...) É parecido e às vezes fica difícil porque é tipo metade do que no regular né as professoras simplificam então eu acho que deveria fazer um novo currículo só para quem está na EJA, mas só que melhor. (Matheus, 21 anos, 2018)

Mas, como se configuraria uma escola comprometida com a superação da baixa escolaridade da população brasileira? Segundo os moradores do território pesquisado, essa escola seria fundamentalmente acolhedora para a população que atende. Deveria esforçar-se ainda mais na divulgação dos cursos, intensificando a comunicação com a comunidade,

Ah, eu acho que nas escolas que tem o EJA deveria se pronunciar mais pelo fato que tem pais de aluno também que não concluíram os ensinamentos pra poder as pessoas também concluir o ensino médio ou fundamental. (Carla, 27 anos, 2017)

A qualidade do atendimento oferecido respeitaria a parâmetros imediatos,

Tem que ser uma escola de qualidade uma educação de qualidade, porque os recursos não chegam, as escolas estão naquela situação né, falta de funcionário. Acaba atrapalhando às vezes até a própria limpeza, alimentação, porque tem que ter uma boa alimentação o pessoal vem direto do serviço muitos que estão lá na EJA, já vem estressado do trabalho e aí chega lá não tem uma alimentação adequada, os professores serem ótimos porque assim você já está estressado e pega um professor que também está estressado, aí desestrutura né? (Silvanete, 45 anos, 2017)

A disponibilidade para a implantação de propostas alternativas, que dialoguem mais com a dinâmica cotidiana das pessoas também aparece como um fator positivo para a atuação das escolas:

Olha eu tenho uma irmã que voltou e estudar um pouco na EJA da Previdência [CIEJA BUTANTÃ] Eu sei que as aulas eram de duas horas à noite (...) eram duas horas de aula só isso não atrapalha, você tirar duas horas do seu dia para aprender eu acho, né, não precisa mais do que isso 3 horas 4 horas de aula não, não porque a pessoa chega esgotada do serviço quem vai estudar à noite? (...) o normal seria esse você chegar do serviço, passar em casa tomar banho, ir na escola, em duas horas já está voltando, beleza, até mesmo eu iria. Seria ótimo em 2 horas hora você aprende um monte de coisa. Todo dia, um pouquinho... aprende.

Ter condições de tomar banho antes de ir para a escola e poder retornar para casa depois de duas horas e meia de aula diárias, embora possam parecer mudanças simples, constituem uma verdadeira transformação no formato de atendimento para essa população.

Além das modificações na configuração interna, a tarefa da escola seria também a de assumir um papel mais expressivo como articuladora local em defesa dos direitos sociais. Essa demanda apresentada pelas lideranças comunitárias que entrevistamos dialoga com o pensamento de Azanha

(...) a democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como uma simples variável pedagógica. (Azanha, 2004, p. 132)

Essa tarefa de articulação é bastante complexa e requer, além de condições objetivas relacionadas à formação teórica e a conhecimentos técnicos, condições subjetivas que se relacionam ao compromisso militante com o ideal de transformação social. Essa disponibilidade política tem como fatores dificultador, além dos citados acima, a sobrecarga de tarefas burocráticas aos quais os gestores educacionais vem sendo submetidos.

As propostas atuais de formação inicial e continuada dos gestores educacionais, embora apresentem alguns aspectos que podem ser associados a uma concepção progressista de educação, não têm contribuído muito para o que esses profissionais de educação sintam-se habilitados para desenvolver um trabalho em rede, com diálogo com outras áreas da política social e para a articulação política junto às populações que atendem e às lideranças comunitárias e movimentos sociais locais e regionais, na formulação de ações que tenham como foco o adensamento crítico das ações educacionais desenvolvidas em um determinado território.

Acreditamos que, tomando parte nessa atuação política coletiva, a escola pode contribuir para que sejam encontradas alternativas para a mobilização da população do território, atuando de forma sistemática nas redes que se formam nele:

Na nossa região a gente conseguiu ter um avanço grande no sonho de consolidar as redes. Porque existem dois níveis os trabalhadores e como eles se organizam para poder sobreviver e para poder participar da vida comunitária Isso é muito difícil porque você chama o cara para vir ele trabalha 10 horas por dia ainda pego o ônibus então se você chamá-lo para ir no sábado ele vai dizer que não vai porque vou chegar lá eu vou ter que discutir muito vou ter que debater demais. Porque é difícil mesmo e ele vai querer ir

para as coisas mais possíveis e práticas como a questão da moradia. (...)
(Mário, 57 anos, 2018)

No município de São Paulo, sentimos as consequências da existência de dois grupos de formuladores de políticas educacionais. De um lado, posicionam-se aqueles que, assumindo-se conservadores, não cogitam consultar o povo ao formular as políticas educacionais, pois a influência decisiva nesse processo tem sido as demandas do mercado em relação às habilidades esperadas da mão de obra que será empregada, ou alocada em seu crescente exército reserva de mão de obra.

De outro lado, temos aqueles e aquelas que, acreditando-se progressistas, implementam políticas educacionais que, contraditoriamente a sua crença, apenas dialogam remotamente com as contribuições sistematizadas ao longo de décadas de trabalho pelo campo teórico da EJA, soberbamente abdicam de ouvir o povo, a quem cabe a tarefa de validar políticas cujos desenhos foram definidos sem a sua participação.

À instituição escolar, cabe a tarefa política de mediar a maneira como essas políticas, em geral desconectadas da realidade dos educandos, será materializada. Como *intelectuais à nível da rua*, ou como intelectuais orgânicos, devemos assumir o compromisso de, por um lado garantir que as primeiras dialoguem de maneira humanizada com a segunda, enquanto, por outro lado, nos articulamos local e globalmente, para a conquista de maior inserção nos processos decisórios dos quais emergem essas políticas.

Para elaborar essa tese, foi necessário um esforço de nossa parte no sentido de recorrer aos conhecimentos de áreas afins à educação para que pudéssemos compreender com mais clareza as condições de vida da população do território investigado e as maneiras pelas quais essas condições de vida incidiam sobre sua perspectiva de análise das políticas educacionais.

Nesse esforço, em nossa trajetória recorremos à Ciência Política, à Sociologia, à Geografia e ao Serviço Social para tentarmos compreender melhor o fenômeno que, no início da pesquisa, compreendíamos parcialmente sob o enfoque da Educação.

Talvez esse seja um indicador de que será necessário que o processo de formulação de políticas voltadas para a condição de baixa escolaridade da população brasileira deva, necessariamente, aprofundar as discussões intersetoriais, se desejar tornar-se de fato efetivo.

Da mesma maneira, é fundamental que a mobilização pela garantia do direito a educação de pessoas jovens e adultas configure-se intersetorialmente, reunindo os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências humanas e colocando-os em prática, como subsídios para a formação de lideranças locais e para a formulação de iniciativas que de fato exerçam pressão política sobre os governos, em suas diferentes instâncias.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Luis. _____. **Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas**. Lisboa: Editorial Presença, 1979.
- ALTHUSSER, Luis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, dez. 2006.
- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANIBAL, Alexandra. **Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas**. CIES e-workingpaper 147/2013. Centro de Investigação e estudos de Sociologia. Instituto Universitário de Lisboa. 2013 (30 p.)
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Município, federação e educação: história das instituições e das ideias políticas no Brasil**. (Tese). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2005.
- AZANHA, José Mario Pires/ CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **José Mario Pires Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- _____. **A política de educação do Estado de São Paulo (uma notícia): considerações sobre a política de educação do estado de São Paulo**. Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP São Paulo, v. 30, n. 2, p. 349-361, maio/ago. 2004a.
- BEISIEGEL, C. **Ação política e expansão da rede escolar**. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 8, 1964.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire** / Celso de Rui Beisiegel. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 128 p.: il. – (Coleção Educadores) Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- BRASIL. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas** / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília : MEC, 2016.

CATELLI JR, Roberto. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparativo entre Brasil, Chile e México**, 330p.Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BERNARDINO, P. A. B.**Louis Althusser, o Marxismo e a Educação**. Vertentes (UFSJ), v. 35, p. 1-1, 2010.

CATELLI JR., Roberto; GISI, Bruna and SERRAO, Luis Felipe Soares. **Encceja: cenário de disputas na EJA**. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*[online]. 2013, vol.94, n.238, pp.721-744. ISSN 2176-6681. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000300005>.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2011.

COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (orgs.) **Participação e Deliberação: teoria democrática e Experiências Institucionais no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. **A educação de jovens e adultos na gestão Covas-Alckimin(1995-2005): o que virá depois?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson (org). **O leitor de Gramsci. Escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil.**Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. *Educação e Sociedade* [online] 2008, vol.29, n.105 [citado 2010-02-20], pp.1187-1209.

DAVIES, Nicholas. **A política educacional nos governos do PT no Brasil: continuidades ou descontinuidades em relação aos governos de FHC (FHC)?** *Revista HISTEDBR online*, v.16. número 67. Campinas, 2016.

DEWES. João Oswaldo. **Amostragem em bola de neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. (Monografia) Departamento de Estatística. Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2013.

DI PIERRO, Maria Clara; CATELLI JR., Roberto. **A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente**. IN: GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta. Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, Alameda, 2017, p. 35-60

FARIA, Vanessa Elsas Porfírio de. **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo:2014.

FAVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Publicação do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação & Sociedade, 79, ano XXIII, agosto de 2002, CEDES. Campinas: 2002.

Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos** (Pernambuco – 1958). Disponível para consulta em 25 de maio de 2017, <http://forumeja.org.br/files/relato.segund.congr.educ.adultos.pdf>.

Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo. **Contribuições para o diagnóstico da situação da Educação de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo e prioridades de atuação**. São Paulo, 2014.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Documento Referência para a CONAPE 2018**. Agosto de 2018. Disponível em file:///F:/docum_refer_conape2018.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Educação na Cidade**, São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/ Ação Educativa, 2004.

Gill, S. (org.) **Gramsci, materialismo histórico e relações internacionais**. RJ: UFRJ, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos 1910- 1926**, ed. De C.N. Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2vs, 2004.

_____. **Cadernos do cárcere**, ed. De C.N. Coutinho, M. A. Nogueira e L.S. Henriques, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6 volumes, 1999-2003.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2015.

_____. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros: 2014** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília: INEP, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: INEP, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília: INEP, 2016.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e Hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida: entre a mão esquerda e a mão direita de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIPSKY, Michael. **Street-level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. New York: Russel Sage fundation, 1980.

MACHADO, M. M. . **A Trajetória da EJA na Década de 90 - Políticas Públicas sendo Substituídas por Solidariedade**. In: 21a. reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. 21a. Reunião Anual da ANPED. São paulo: ANPED, 1998. p. 156-156.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. **Gramsci e Althusser como críticos de Maquiavel**. Rev. Sociol. Polit., Curitiba , v. 16, supl. p. 27-41, ago. 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**, trad. de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MONASTA, Atílio. **Antônio Gramsci**, trad. de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONCLAIR, Esthéfane. **Um processo de longo prazo**, in Bruno Dantas e ali org., Constituição de 1988: o Brasil vinte anos depois, Brasília: Cegraf – Senado federal, vol.1, 2008.

MORAES, A. C. R. ***Território na Geografia de Milton Santos***. São Paulo: Annablume, 2013. 126p

MORAIS, Carmen Sylvia Vidigal. **Educação de qualidade dos trabalhadores jovens e adultos: colaboração e do Sistema Nacional de Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, 2013.

_____. **Educação Permanente: Direito de Cidadania, Responsabilidade do Estado**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4, p. 395-416, 2006.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; CAMARGO, Murilo Silva de; SILVA, Muro José da; ANTUNES, Marcos Maia Antunes; QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti. **Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Direito à Educação ao Longo da Vida: caminhos possíveis**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimeire Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; MOTA NETO, João Colares e HAGE, Salomão Mufarrej. **A presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa do CNPq**. Revista e-Curriculum. São Paulo, v.7, n.3, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 13 de maio de 2016.

PAIVA, V. **Escolaridade: seguro contra desemprego?** Democracia Viva, Rio de Janeiro - IBASE, v. 21, p. 26-32, 2004

PARO. Vítor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção questões da nossa época; v.4)

PEREIRA. Alexandre Eugênio. **A crítica e a polêmica em torno do ISEB**. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, 10/11, 1998, pp. 259-265.

POULANTZAS, Nicos. **As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PONCIANO, Levino. **Bairros paulistanos de A a Z**. São Paulo: Editora Senac, 2001.

PONTUAL, Pedro. **Educação Popular como Política Pública**. Brasília: Recid, 2011.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**, trad. de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, Clayton Diógenes. **Estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos, 2009. (457p.)

RODRIGUES, Kelly. **O conceito de lugar: a aproximação da Geografia com o indivíduo**. Anais do XI ENANPEGE, 2015. ISSN 21758875.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. In Territorio y movimientos sociales. OSAL Ano VI Nº 16 ENERO- ABRIL 2005. Disponível em www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas – volume 2** / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / COPED, 2016.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais. **Atlas socioassistencial da cidade de São Paulo** / Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais. – Smads, 2015. 616 p. Saviani, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea)

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011. EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. **ALFABETIZAÇÃO, POLÍTICA E RELIGIÃO: O CASO DA CRUZADA DE AÇÃO BÁSICA CRISTÃ (1965-70)**. Trabalho apresentado no GT12 – História da Educação, na 25ª Reunião da Anped, 2002

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SECCO, Lincoln. **Gramsci e a Revolução**. São Paulo: Alameda, 2006.

Secretaria-Geral da Presidência da República Secretaria Nacional de Articulação Social Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, 2014

SILVA, Deise Rosálio. **Hegemonia e Educação: proposta gramsciana de superação da subalternidade**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SME/SP. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas**. Divisão de orientação técnica – EJA. São Paulo, 2016.

SOARES, Leôncio. **O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. pp 13-32.

SOUZA JÚNIOR, Mauro Roque de. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 2012. 205 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

SPOSITO, Márilia Pontes. **A Ilusão Fecunda: a luta por Educação nos Movimentos Populares**. São Paulo, Hucitec, 2010.

_____. **O Povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1992.

UNESCO. **Aprender a ser: a educação do futuro**. Versão espanhola. Alianza: Madrid, 1973.

VIEIRA, Maria Bernardes. **A ANÁLISE CRÍTICA DO PRONATEC A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA NO CAMPUS PINHEIRAL/IFRJ**. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NATAL, RN – 24 A 27 DE JULHO DE 2017 – CAMPUS NATAL CENTRAL - IFRN

VIEIRA, Rosilene. **O Regime de colaboração entre União e Estado de São Paulo na oferta de políticas de EJA no período 2003-2009**: a relação entre SECAD/MEC e a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. Revista Temáticas. Campinas, ago/dez de 2014 (p. 203 -220).

63Luiz Eduardo Wanderley. 1984a. Educar para transformar. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Anexos

Entrevista 1

Qual é o seu nome completo?

Carla Lopes de Paula.¹³

Idade?

27.

Onde você nasceu, Carla?

São Paulo, Cotia.

Qual é o seu endereço atual?

Travessa Túlio Quintiliano, 223

Aqui...

João XXIII

Sua profissão?

Cozinheira escolar.

Carla, é... como é sua história com a escola? Você foi quando criança?

Sim

Iai... como foi? Por que interrompeu?

Na verdade, eu interrompi na oitava série porque eu engravidei cedo, mas eu retornei aos estudos depois que eu tive a criança, mas pelo motivo da criança eu não continuei o EJA.

Quanto tempo depois que você interrompeu você voltou pra EJA?

Um ano e meio depois

E qual EJA? Que tipo de EJA?

Foi o EJA fundamental depois o EJA ensino médio, um foi na escola estadual Almeida Junior e a outra na escola estadual João XXIII

E você interrompeu porque não tinha quem ficasse com a criança

No começo não, no começo foi mais por ciúme do meu marido mesmo, mas depois foi por causa da criança mesmo.

Como era esse ciúme, ele achava que era ruim você ir pra escola?

Não... na verdade ele ficava com medo dos outros meninos, mas, normal, aí depois eu que me incomodei e acabei saindo.

E como era essa escola de EJA?

MUITO bagunceira, porque tinha adolescentes na parte da tarde, não era só adultos, então, era difícil de estudar.

Era desorganizado você acha?

Uhum.

Como você ficou sabendo que existia essa escola de EJA?

Porque... no ensino fundamental quando eu já fazia, na oitava série, eu já sabia que tinha EJA

¹³ Carla Lopes de Paula, entrevista realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha, no Jardim João XXIII, no Jardim João XXIII, em 15 de dezembro de 2017.

E era na própria escola que funcionava a EJA.

Isso.

Entendi. Você chegou a terminar o fundamental no João XXIII.

Terminei. Não. No fundamental eu terminei o EJA no Roberto Mange. EMEF Roberto Mange.

Ah, tá.

E no ensino médio eu comecei no Almeida Junior e no João XXIII

Duas vezes você tentou concluir pela EJA o ensino médio

Isso mesmo

E não deu certo

Não deu certo

E, você então, se você for parar pra pensar aqui no bairro, nas pessoas que você conhece, você acha que tem muitas pessoas que não estudaram?

Sim, bastante.

Muitas pessoas que você conhece, que você tem contato que não terminaram o fundamental?

Sim, tem bastante... pessoas que eu conheço

E porque você acha que essas pessoas não procuram os cursos de EJA, Carla?

Às vezes, pelo fato, também, de engravidar cedo ou também falta de conhecimento, inclusive eu, eu tava procurando o EJA para fazer dentro... como se diz? Online. Eu achei num Etec só eu já tinha passado o tempo, né. Como eu não posso estudar e trabalhar ao mesmo tempo por causa que eu tenho filho eu tava buscando um meio de estudar em casa, concluir em casa, mas pelo fato de ter passado, aí eu não consegui a vaga

Entendi. E você lembra de ter visto aqui no bairro algum tipo de divulgação sobre EJA? Faixa, cartazes...

Não, não vi nenhum tipo de anúncio, nem nenhuma EMEFs, inclusive eu busquei mesmo pela internet, quando eu vi o do Etec.

E na televisão, no rádio, em revista, você já viu algum tipo de propaganda chamando as pessoas pra voltarem pra estudar?

Não, não vejo. É muito difícil.

Você não consegue lembrar de ter visto nem uma vez na vida, assim.

Não, nem uma vez. Eu que busquei mesmo procurar saber sobre mais o EJA, como que faz em casa ou em outras escolas

E você acha que o que precisa ter no curso de EJA para que quem trabalha consiga fazer?

Estudo em casa, né? Como... basicamente como um Enem, você vai na escola, faz uma prova, mas o restante do ensino você estuda em casa, pra quem tem filhos e não consegue ir até a escola.

Carla, você lembra alguma vez aqui no bairro de ter visto chamando pra uma reunião sobre EJA, o pessoal da Associação de Moradores, liderança comunitária, algum político, você já viu algum movimento aqui no bairro que tivesse a ver com EJA?

Não, nunca ví

Nada, nada...

Nada, nada...

E, como você acha que devia ser a divulgação para que as pessoas procurassem?

Ah, eu acho que nas escolas que tem o EJA deveria se pronunciar mais pelo fato que tem pais de aluno também que não concluíram os ensinos pra poder as pessoas também concluir o ensino médio ou fundamental.

Hoje você considera que se não for pela educação a distância você não consegue terminar. Pra você frequentar a escola hoje, seria inviável.

Pra eu mesma, eu... eu não consigo, tipo ia ter uma unidade escolar e concluir os ensinos, mas tem outras possibilidades que outras pessoas também consegue ir, mas eu no momento eu não consigo porque eu tenho filhos pequenos.

Pra você de quem que é a responsabilidade por cuidar da EJA, por oferecer esse tipo de curso?

Eu acho que é da secretaria... Da Prefeitura assim né? Da escola.

Você acha que é uma responsabilidade do prefeito.

Isso mesmo, eu acho que é uma responsabilidade do prefeito em ajudar mais os professores dá mais estabilidade pra que eles possam trabalhar com EJA.

Hoje, se alguém te perguntasse aqui do Bairro: “Carla, onde tem EJA? Não terminei os estudos...” você saberia informar? Que informações você passaria?

No momento a única escola que eu conheço é a escola estadual João XXIII.

Carla, porque você acha que existem pessoas que não concluíram os estudos? Queria que você me desse sua opinião, se você acha que aqui no João XXIII tem muitas pessoas ou tem poucas pessoas que não concluíram os estudos?

Eu acho que tem muitas pessoas que não concluíram os estudos.

E porque você acha que essas pessoas não brigam, não pressionam o governo pra que tenha mais oferta de EJA?

Tem vários fatores, né? Um é o trabalho, às vezes as pessoas se ligam mais no trabalho e esquecem a oportunidade de querer estudar e a outra por falta de oportunidades, também dentro das unidades escolares.

Se você fosse pensar, em que tipos de conteúdos como que seria um curso de EJA que te ajudaria na sua vida, como seria esse curso? O que você gostaria de aprender numa escola de EJA, Carla?

Ai, eu acho que as coisas mais importantes e básicas que são, né?: matemática, português, histórias, as história mesmo do nosso país, é... geografia, acho que o estudo básico mesmo.

Entrevista 2

Claudete – Transcrição de Entrevista

P: Por favor, fala pra mim seu nome completo.

Claudete Ramos da Silva¹⁴

P: Sua idade

36

P: Claudete, onde você nasceu?

Piauí. Paulistana, Piauí

P: E há quanto tempo você veio pra São Paulo, Claudete?

Me falam que eu tinha 6 anos

P: Você mora aqui nessa região há quanto tempo?

Desde que eu vim do Piauí. Acho que uns 25 anos.

P: Você pode falar pra mim o nome do seu endereço atual?

Fernando Trombe Rodrigues, 350

P: É considerado...

Paulo VI

P: Conta pra mim a sua história com a escola, Claudete? Primeiro lá quando você era criança. Você chegou a ir pra escola nessa época?

Quando eu era criança eu não... eu não tenho uma boa infância, né? Uma boa recordação eu não tenho. Mas meus pais vieram de lá pra cá, né? E já perdi meus pais também, o que me contam é que a gente tinha uns 6 anos de idade, até então a gente morava em Santana de Parnaíba, aí lá eu estudei até meus 13 anos, aí dali eu peguei e parei ____ também. (Claudete, 2017)

¹⁴ Claudete Ramos da Silva, entrevista realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha, em 10/01/2018.

P: Você morava lá em Santana de Parnaíba, estudou na escola então um pouco quando você era criança no comecinho da adolescência e parou.

Parei.

P: Você lembra por que você parou?

Eu parei porque naquele tempo tinha esse negócio de bullying, essas coisas, aí eu peguei e acabei desistindo. Porque meus pais e... acabei desistindo por conta disso.

P: E você morava com quem?

Morava meus irmãos, nós era tudo pequeno naquele tempo. Mas eu morava com meus irmãos... e o meu pai. Mas o meu pai... ele... a gente ficava muito pouco tempo sem o meu pai, na verdade, né? Porque ele era alcoólatra.

P: Vocês se cuidavam.

É. Nós os próprios irmãos.

P: Iaí era difícil permanecer na escola porque você sofria bullying.

É

P: Exatamente por isso, de não ter a mãe por perto...

É. Sofria bullying por causa do povo, essas coisas. Aí eu cheguei e desisti.

P: Como foi sair da escola? Foi uma decisão sua e seu pai concordou?

Não. Na época não concordava não, né. Mas eu acabei que não indo. (Silvia, 36)

P: Você foi aos pouquinhos deixando de frequentar.

É

P: Aos 13 anos.

Uhum

P: E você lembra que série que você estava?

6 série

P: E de lá pra cá, Claudete?

De lá pra cá... Aí depois... eu não estudei, fazia alguns bicos, arrumava uns serviços mesmo lá na região. Fazia uns bicos assim... tendeu? Trabalhava.

P: E a escola?

A escola eu desisti.

P: Nunca mais foi pra escola.

Não, aí depois, já depois que eu casei, acho que em 2015, eu acho, eu comecei na Verdinha, só que eu desisti.

P: Conta pra mim, a Verdinha é o...

João XXIII. Eu fiquei pouco tempo lá.

P: Mas como foi voltar pra escola, conta pra mim como foi isso de ir pra EJA lá do João XXIII?

É muito bom.

P: E você ficou lá quanto tempo?

Eu não completei nem um ano porque meu bebê nasceu.

P: Mas, conta mais. Por que parou lá?

Agora dessa vez foi porque eu sou muito vergonhosa, e acabava n... por isso.

P: Você tinha muita timidez.

É, tenho muita timidez. Aí nisso... mas minha filha fica me cobrando pra mim voltar a estudar.

P: Você tentou durante uns 6 meses lá...

É, por aí. Aí eu desisti de novo.

P: Você tinha dificuldade de falar com os colegas... como que era isso?

É, eu ainda tenho muita dificuldade.

P: Mas você achava que lá, no João XXIII, tinha algum tipo de bullying ou você...

Não. Aí era a timidez mesmo. Timidez e... sozinha assim mesmo, porque, se você vai com uma colega e tudo, talvez eu vou me enturmando mais, né. Mas...

P: Você pretende voltar?

Ai, eu quero. Pedir força a Deus e coragem, eu quero sim.

P: Se alguém te perguntasse hoje: “Claudete, onde tem curso de EJA” o que você responde? Se alguém novo perguntar “eu não terminei os estudos aqui, onde posso estudar?”.

Só conheço a Verdinha.

P: Agora, vamos pensar um pouquinho. Usar sua memória já que você mora aqui no João XXIII faz um bom tempo. Você já viu alguma conversa de morador sobre EJA? Já viu as pessoas conversando sobre EJA? Sobre voltar a estudar, alguma coisa assim?

Não, vizinhos não. Algumas im, de vez em quando. Colegas, né? Comenta, né? É bom. É uma oportunidade boa, né?

P: Você já foi chamada pra alguma reunião? De associação de bairro, do pessoal da rua, sabe. Só pra discutir isso: o EJA?

Não.

P: Nunca. Nesses anos todos que você mora aqui no Jardim João XXIII, nunca?

...

P: Tenta lembrar nesses anos, mesmo se faz bastante tempo. Você já viu alguma faixa de alguma escola chamando pra voltar a estudar, já recebeu algum santinho, né? Um panfleto...?

Não. De vez em quando, igual eu falo, de vez em quando só vejo só cartaz da verdinha mesmo. Outros quase não sai também.

P: Lá na própria verdinha, a faixa que eles colocam.

É.

P: E do governo? Você lembra de, em algum momento, ter visto na TV, ou ouvido no rádio, ou visto numa revista ou jornal, propaganda de escola de EJA? Por exemplo: “Ah, você que não terminou os estudos, procura uma escola pra retornar...”.

Eu não me recordo.

P: Nenhum veículo. Nem jornal, nem TV, nada, nada, nada.

Não me recordo. Sou devagar pra essas coisas.

P: E você acha que no Brasil, pensando o Brasil como um todo, tem muitas pessoas que não terminaram os estudos?

Sim

P: E por que essas pessoas não estão na EJA, Claudete?

É verdade. É falta de interesse, na verdade. Eu falo mesmo por mim, é falta de interesse. (Claudete, 36ª, 2017)

Não. Aí era a timidez mesmo. Timidez e... sozinha assim mesmo, porque, se você vai com uma colega e tudo, talvez eu vou me enturmando mais, né. Mas...

P: Então você acha que as pessoas não...

É. Porque é uma oportunidade boa, né? Pra falar a verdade, é uma oportunidade boa. Pra gente que desistiu, né? E... é a noite, então...

P: Você acha que é um problema ter muitas pessoas que não terminaram os estudos? É um problema pro país, por exemplo?

Talvez não.

P: Por que não?

Acaba sendo difícil pra gente mesmo.

P: E você acha que quem tem que resolver isso?

Nóis.

P: “Nós” quem?

Eu próprio.

P: E qual é a parte do governo nessa história? O que que o governo deveria fazer em relação a isso? O que você acha, Claudete?... Não sabe? ... Agora vamos pensar assim: o que você acha que poderia ter sido diferente lá na Verdinha pra que você não tivesse saído? O que poderia ter mudado lá pra você ter se sentido melhor e não ter desistido da EJA?

Acho que nada. Acho que fui eu mesmo, que fui fraca mesmo.

(Silvia, 36)

P: Você acha que na estrutura da escola, que na organização da escola, nada estava errado?

Acho que não. No meu ponto de vista, não.

P: Pra você, o que seria um bom curso de EJA? Pra chamar as pessoas. Que tipo de escola de adulto, pra quem não pôde estudar, daria certo? Faria que as pessoas fossem e ficassem. Como que seria essa escola?

Eu não entendi.

P: Pra que as escolas de EJA não ficassem vazias. Pra que as pessoas comesçassem e terminassem o curso, como elas deveriam ser?

Eu não sei dizer.

Entrevista 3

Elizabete – Transcrição de Entrevista

P: Qual é seu nome completo?

Elizabete Franco dos Santos¹⁵

P: Qual sua idade?

52

P: Elizabete, onde você mora atualmente, qual é seu endereço?

Rua Anaximandro, Nº 9, Jardim São Jorge.

P: Elizabete, onde você nasceu?

Osasco

P: E você mora aqui na região há quanto tempo?

45 anos

P: Elizabete, você acha que aqui na região tem muitas pessoas que nunca estudaram?

Ah, eu acho que tem sim, bastante gente.

P: E que não terminaram os estudos?

Sim, bastante. Pelo que a gente vê, bastante.

P: Conta pra mim a sua história com a escola.

Ah, eu estudei muito bem só até a 5º série, depois da 5º série eu não consegui estudar mais pelo fato de eu ter que trabalhar ajudar meus pais. E nós era em 6 irmãos e a gente mais velhos precisava estudar pra ajudar os pais, né? Era muito difícil isso e... afetou... atrapalhou os estudos né?... aí eu fui ficando mais velha e quando fui voltar na escola já não tinha mais cabeça pra estudar mais, né? (Laura, 52)

P: Quando você era criança você estudava em Osasco.

¹⁵ Elizabete Franco dos Santos, entrevista realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha, no Jardim João XXIII, em 19 de janeiro de 2018.

NÃO, QUANDO EU ERA CRIANÇA EU ESTUDEI AQUI NO ETCHEGOYEN NO JARDIM ARPOADOR.

P: VOCÊ JÁ ESTAVA AQUI. VOCÊ VEIO BEM PEQUENA PRA CÁ, NÉ?

ISSO. BEM PEQUENA, ESTUDEI DA 1º À 5º SÉRIE NA ETCHEGOYEN.

P: IAÍ VOCÊ PAROU PRA TRABALHAR?

PAREI PRA TRABALHAR QUE EU JÁ TINHA MEUS 16 ANOS, FUI TRABALHAR, AÍ LOGO COMECEI A CONSTRUIR FAMÍLIA, AÍ... NÃO DEU PRA VOLTAR MAIS PRA ESCOLA, NÉ?

P: O QUE ACONTECEU NA 5º SÉRIE?

NA 5º SÉRIE PRECISEI IR PRA NOITE, ESTUDAR A NOITE. AÍ COMO EU TRABALHAVA E ESTUDAVA, NÃO TINHA CABEÇA PRA TRABALHAR E ESTUDAR, NÉ? AÍ EU LARGUEI OS ESTUDO PRA TRABALHAR

P: AÍ VOCÊ FICOU UM TEMPO FORA. E VOLTOU QUANDO?

Aí eu fiquei um tempo fora... aí depois, quando eu quis resolver voltar, eu já tinha minha família, né? Já tinha meu filho. Aí comecei, falei “Ah, agora que não dá mais mesmo, né?... pra estudar”. Aí abandonei de vez. (Laura, 52)

P: MAS VOCÊ CHEGOU A TENTAR A ESTUDAR NA EJA... TENTEI ESTUDAR, NÉ? MAS...

P: ONDE? EM QUAL ESCOLA?

NA GUIOMAR ROCHA, AQUI NO CAMBARA.

P: E COMO ERA LÁ?

AI, EU NÃO TENHO O QUE FALAR DE MAU DESSA ESCOLA, NÉ? PRA MIM ERA ÓTIMO, O PROBLEMA ERA EU, NÉ?

P: POR QUE?

AH, PELO FATO DE EU NÃO TER CABEÇA PRA ESTUDAR MAIS, NÉ? COMEÇAVA A ESTUDAR E ABANDONAVA A ESCOLA.

P: NESSA ÉPOCA QUE VOCÊ VOLTOU, VOCÊ TINHA QUANTOS ANOS MAIS OU MENOS?

NA ÉPOCA QUE EU VOLTEI EU TINHA, MAIS OU MENOS, 19 PRA 20 ANOS.

P: E VOCÊ FICOU QUANTO TEMPO NA ESCOLA?

AI, EU SÓ CONSEGUI UM MÊS E POUCO, AÍ COMECEI A ME CANSAR MUITO E ABANDONEI DE VEZ.

P: O QUE TE CANSAVA? ERA SUA ROTINA NA ESCOLA OU ERA SUA ROTINA DE MÃE, DE TRABALHADORA...

A rotina da escola não cansava que não cheguei a acompanhá-la, né? Mas... era mais a rotina de ser mãe... ter que trabalhar fora, ser mãe, e quando chegar na escola você não tem mais cabeça pra... estudar, né? Cansada do corpo, físico, mente... tudo cansado. Aí não tinha cabeça mais pra isso, né? (Laura, 52)

P: O QUE VOCÊ LEMBRA DE LÁ DA ESCOLA? DE COMO QUE FUNCIONAVA O EJA LÁ.

AH, O FUNCIONAMENTO ERA NORMAL... NORMAL, NÉ? COMO SE FOSSE O GINÁSIO DURANTE O DIA. ERA NORMAL. TINHA O HORÁRIO NORMAL QUE, ACHO QUE ERA DA... NÃO ME LEMBRO DIREITO, MAS ACHO QUE ERA DA SETE E MEIA ATÉ UMAS ONZE E MEIA, ONZE HORAS, QUE EU NÃO ME LEMBRO MAIS, QUE É MUITOS ANOS, NÉ? MAS ERA ROTINA NORMAL.

P: VOCÊ LEMBRA EM QUE ANO FOI ESSA TENTATIVA, MAIS OU MENOS? POR EXEMPLO, SE FAZ MAIS DE DEZ ANOS OU SE FAZ MENOS...

AH, FAZ MUITO MAIS.

P: MAIS DE DEZ ANOS.

MUITO MAIS, PORQUE HOJE EM DIA EU TENHO 52 ANOS, NÉ? FAZ MUITO TEMPO.

P: VOCÊ LEMBRA COMO VOCÊ SOUBE QUE TINHA EJA LÁ NO GUIOMAR? QUEM TE FALOU? COMO VOCÊ CHEGOU LÁ?

NÃO. EJA É O QUE? AQUELE SUPLETIVO DE 6 MESES...? NÃO, EU FIZ NORMAL, PORQUE NAQUELA ÉPOCA NEM TINHA ISSO. ERA NORMAL. ERA 5º SÉRIE NORMAL. CORRIDO NO ANO LETIVO.

P: VOCÊ TENTOU VOLTAR PRO ENSINO NOTURNO REGULAR. É.

P: QUE É FECHADO.

ERA... NORMAL. ASSIM, O ANO TODO, NORMAL. QUE ACHO QUE NAQUELA ÉPOCA NÃO TINHA. MUITOS ANOS ATRÁS NÃO TINHA, NÉ? EJA... AÍ EU FAZIA O NORMAL.

P: VOCÊ ACHA QUE AQUI NO BAIRRO TEM MUITAS PESSOAS QUE NÃO TERMINARAM OS ESTUDOS?

AH, EU ACHO QUE, PELO QUE A GENTE VÊ, TEM MUITA GENTE, NÉ?... QUE NÃO TERMINOU AINDA, NÉ?

P: E VOCÊ JÁ VIU ALGUMA MOVIMENTAÇÃO DAS PESSOAS OU DA ASSOCIAÇÃO DE BAIRRO PRA PRESSIONAR O GOVERNO PRA TER MAIS EJA?

AH, EU NUNCA VI.

P: VOCÊ NUNCA VIU NENHUMA MOVIMENTAÇÃO.

Não, acho que as pessoas... eles se contentam com o que tem, né? O que fez, o que tem, né?... então acho que não... o povo não vai atrás, né? (Laura, 52)

P: VOCÊ LEMBRA DE TER VISTO ALGUMA PROPAGANDA DO GOVERNO NA TV, NO JORNAL, NO RÁDIO, NAS REVISTAS SOBRE EJA?

A EJA EU VEJO, ASSIM... MUITO PELA BOCA DA POPULAÇÃO, NÉ?

P: DE UMA PROPAGANDA DE GOVERNO VOCÊ NÃO LEMBRA...

AH, EU NÃO ASSISTO MUITO TELEVISÃO... ÀS VEZES PROCURO NÃO ASSISTIR MUITA TELEVISÃO PORQUE É MUITA COISA... POUCAS NOTÍCIAS BOAS QUE A GENTE OUVI, NÉ? ENTÃO EU PREFIRO NÃO... NÃO ASSISTO MUITA TELEVISÃO

P: E VOCÊ LEMBRA DE TER VISTO AQUI PELO BAIRRO FAIXAS, CARTAZES, ALGUMA COISA FALANDO DE CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

GENTE, NUNCA VI NADA NÃO.

P: QUANDO VOCÊ ANDA AQUI PELO JOÃO XXIII VOCÊ VÊ ALGUMA COISA CHAMANDO AS PESSOAS PARA VOLTAREM PRA ESCOLA?

AH, ISSO AÍ A GENTE VÊ MUITO DA BOCA DAS PESSOAS, NÉ? COMO A GENTE ATÉ TRABALHA EM ESCOLA, A GENTE OUVI ATÉ NA

ESCOLA MESMO, NÉ? AS PESSOAS FALANDO, NÉ? MAS ISSO TEM BASTANTE POR AÍ, TEM BASTANTE.

P: NO BOCA BOCA, NÉ? UM FALANDO PRO OUTRO.

NO BOCA BOCA. É.

P: NADA GRANDE ASSIM...

NÃO

P: O QUE FARIA VOCÊ VOLTAR PRA ESCOLA HOJE? COMO QUE TERIA QUE SER O CURSO DE EJA PRA VOCÊ CONSEGUIR VOLTAR E FICAR?

AH, EU ACHO QUE AGORA ESTÁ TUDO FICANDO MAIS FÁCIL, NÉ? PRA PESSOA VOLTAR A ESTUDAR, NÉ? E TEM ESSE DE... ESSE EJA, TEM ESSE DE CURSO A DISTANTE... À DISTÂNCIA, NÉ? ISSO TUDO AJUDA, NÉ?

P: TÁ NOS SEUS PLANOS RETORNAR PRA ESCOLA?

NA IDADE QUE EU TÔ, NÃO.

P: POR QUE NÃO?

Porque tipo assim... eu acho que a mente da gente não ajuda mais, né? A gente voltar, a gente voltar a estudar mais, a gente não tem mais cabeça, a idade que eu tô, acho que já não... não voltaria não. (Laura, 52)

P: E PELO QUE VOCÊ CONVERSA COM AS PESSOAS DO BAIRRO, DO TRABALHO, COMO TINHA QUE SER UM BOM CURSO DE EJA PRAS PESSOAS ENTRAREM E FICAREM NO CURSO?

AH, É QUE NEM EU FALEI, PELO FATO DE TER O EJA ASSIM EM CASA, 6 MESES VOCÊ TER O PRIVILÉGIO DE PASSAR DE ANO, JÁ FICA OUTRO ANO, ISSO AJUDA BASTANTE, NÉ? OU ESSE CURSO À DISTÂNCIA TAMBÉM PRA QUEM NÃO TEM TEMPO, NÃO PODE... ISSO AJUDA MUITO TAMBÉM, NÉ? AJUDA BASTANTE.

P: VOCÊ ACHA, ASSIM, QUE NA SUA VIDA, QUE DIFERENÇA QUE FEZ O FATO DE VOCÊ NÃO TER TERMINADO O FUNDAMENTAL?

AH, FEZ MUITA FALTA NO ESTUDO, EU TE FALO A VERDADE. HOJE EM DIA EU ME ARREPENDO MUITO DE NÃO TER VOLTADO ESTUDAR, PORQUE FAZ MUITA FALTA O ESTUDO. MUITA FALTA.

MELHORA EM TUDO NA VIDA DA GENTE, NÉ?... TRABALHO... É MUITA COISA QUE MELHORA. A GENTE QUE NÃO ESTUDA.

P: MAS, MESMO ASSIM NÃO FOI POSSÍVEL.

Não, não foi possível. Não foi, porque no momento que você casa, cê tem tua casa, tem seu lar, teus filhos, a gente não tem mais tempo pra ir estudar, pra escola, mais, né? A gente só acha tempo pra trabalhar fora e os filhos, né?... dentro de casa. Então, é uma coisa que a gente já não tem mais tempo pra estudar. Nem tempo, nem a cabeça mais boa, né? (Laura, 52)

P: E VOCÊ ACHA QUE É A RESPONSABILIDADE DE QUEM FAZER FUNCIONAR A EJA DE NOVO?

AI, PARECE QUE É O GOVERNO, NÉ? O GOVERNO, NÉ? POR ESSAS COISAS BOAS PRO PESSOAL VOLTAR A ESTUDAR, NÉ?

P: VOCÊ LEMBRA DE ALGUMA AÇÃO DE ALGUM GOVERNO QUE FOI BOM PRA EJA? QUE CHAMOU SUA ATENÇÃO...

NÃO, NÃO.

P: VOCÊ ACHA QUE É UMA PREOCUPAÇÃO DAS PESSOAS AQUI DO BAIRRO VOLTAR PRA ESCOLA, PROCURAR CURSO DE EJA?

Ah, a gente vê muitos comentários, né? Das pessoas, assim, que não pôde estudar quando é nova por querer voltar, né? A gente vê muitos comentários de pessoas que querem voltar a estudar, né? Tem pessoas que sente falta no estudo, vai procurar um serviço, né? E... isso faz falta, né? (Laura, 52)

P: VOCÊ ACHA QUE É UMA PRIORIDADE PROS MORADORES DO BAIRRO OU ELES ESTÃO MAIS PREOCUPADOS COM OUTROS PROBLEMAS?

AI, EU ACHO QUE SERIA... UMA PRIORIDADE, NÉ? SERIA MUITO BOM... MUITO BOM.

P: SE ALGUÉM DO BAIRRO TE PERGUNTAR HOJE “VOCÊ SABE ONDE TEM EJA PRA QUEM NÃO ESTUDOU, PRA CONTINUAR OS ESTUDOS” O QUE QUE VOCÊ INDICARIA?

AH, SE EU SOUBER ONDE TEM UM EU DARIA O ENDEREÇO, NÉ?

P: VOCÊ SABE?

NÃO, NÃO SEI. NO MOMENTO NÃO.

P: ATUALMENTE VOCÊ NÃO SABE ONDE TEM EJA AQUI.

NÃO, NÃO SEI. EU TÔ DESINFORMADA DAS COISAS.

Entrevista 4

Jeani – Transcrição de Entrevista

P: Fala pra mim o seu nome completo, por favor

Jeani Araújo de Souza¹⁶

P: Jeani, qual é sua idade?

29

P: Onde você nasceu, Jeani?

Bahia

P: Em que cidade?

Cansanção.

P: Jeani, conta pra mim um pouco da sua história com a escola?

Eu estudei um tempo, aí depois eu tinha mais coisa pra fazer em casa, né? Que dona de casa... que mora na roça é um pouco difícil. E aí, em seguida, parei de estudar e nunca mais voltei... na oitava. (Glória, 29)

P: Mas quando criança você foi pra escola...

Estudei até a oitava, normal. Aí já fiquei mais adolescente, já mocinha tinha de fazer as coisa em casa que tinha que ajudar a mãe, que era um pouco difícil. Aí na oitava já parei de estudar. (Glória, 29)

P: Então, da primeira série até a oitava série você frequentou normalmente.

Oitava foi normal... Normalmente... Daí pra cá...

P: Era uma escola perto da sua casa?

Mais ou menos.

P: Quando criança você já tinha outras tarefas. Você estudava...

Uhuh, sempre tive. Estudava e fazia as tarefas domésticas.

¹⁶ Jeane Araújo de Souza, entrevista realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha, no Jardim João XXIII, em 19 de janeiro de 2018.

P: Aí você começou o oitavo ano e não terminou.

Não. Que aí já arrumei namorado, já arrumei filho e aí não estudei mais.

P: Você engravidou, no meio do oitavo ano...

Uhum. Foi

P: E abandonou a escola.

Abandonei a escola e nunca mais estudei, porque nunca mais tive paciência.

P: Como assim?

Não, já tinha paciência, porque já tinha filho pra cuidar, tudo serviço de casa pra fazer... e eu não tinha mais paciência de ficar sentada numa sala de aula. (Glória, 29)

P: E quando você veio pra São Paulo?

Nunca. Aqui eu nunca estudei.

P: Quando você veio pra cá?

Quando eu vim? Foi em 2005.

P: Quando você chegou aqui você foi morar onde? Qual o seu endereço atual?

Ah, é Avenida Engenheiro Heitor Antônio Eiras Garcia.

P: Número?

7773

P: Ali é considerado... João XXIII

João XXIII

P: Quando você observa, pensando nas pessoas daqui, do João XXIII, que você conhece, você acha que tem muitas pessoas que não estudaram?

Acho que... uma minoria.

P: Poucas...

Uhum.

P: Você acha que a maioria estudou sim.

É, eu acho que a maioria estudou sim.

P: Estudou até a oitava, até o médio... O que você acha? Do que você conhece do pessoal, né?

Até o médio

P: Você se lembra, Jeani, de algum momento, de você ter visto na vila, onde você mora, alguma conversa sobre EJA? Dos moradores, ou da associação de amigos do bairro.

Sim. Eles até incentivam pra voltar a estudar... pra quem não terminou, né?

P: Quem incentiva?

Até meus irmão mesmo. Que eu tenho um irmão agora que ele tem 18 que ele voltou a estudar, tá fazendo EJA.

P: Onde?

No João XXIII.

P: Ah, no João XXIII.

A minha cunhada também tá fazendo, mas é no estado. E o meu outro irmão tá fazendo.

P: Então as pessoas comentam entre si.

Uhum.

P: Mas, assim, do pessoal da associação de moradores, alguma faixa, alguma propaganda...

Não... Não.

P: Você lembra de ter visto alguma reunião sobre isso?

Não

P: Tenta lembrar, se nesse tempo que você está morando aqui, você já viu algum cartaz, alguém distribuindo panfleto sobre isso.

Sim... já.

P: Como foi?

O que tava escrito?

P: É. Quem estava entregando e o que estava no panfleto?

Quem tava entregando era um pessoal na rua, não sei quem. Aí cê passava ele entregava e falano os horários que você queria estudar pra ir fazer a matrícula. Era só isso que eu interpretei. (Glória, 29)

P: Você lembra, o papelzinho era de que lugar? De que instituição?

Não... não lembro.

P: Era uma panfletagem mas você não viu direito de onde vinha...

Não, mas com certeza era por aqui por que é na região, né? Então...

P: E do governo? Você já viu alguma propaganda?

Não.

P: Vamos lá, pensa com calma. Na sua vida em geral, tenta lembrar se em algum momento você já viu alguma propaganda na televisão, ou no rádio, ou, de repente, numa revista ou num jornal impresso falando pra voltar pra escola chamando as pessoas.

Não lembro.

P: Nunca.

Não.

P: Se chegar alguém de fora hoje e perguntar pra você se aqui no bairro tem EJA, o que você vai falar?

Tem

P: Tem onde? Você vai mandar a pessoa pra onde?

Vou mandar ela pro João XXIII

P: Iaí você não conhece outro espaço. Nada...

Que eu saiba, aqui por perto, não.

P: Você sabe de outro tipo de EJA, além da escola João XXIII que tenha por aqui?

Não.

P: Você acha que no Brasil como um todo, né?... saindo um pouco desse pedaço, tem muita gente que não terminou os estudos ou tem pouca?

Eu acho que tem.

P: Tem...?

Bastante gente que não terminou os estudos.

P: Bastante gente... Você acha que isso é um problema...

Sim, agora que evoluiu mais, que... quem tinha muitas coisas pra fazer não terminou, né? Teve que parar os estudo. E agora muitos querem terminar, né? Aí, agora, voltam pra terminar os estudo, mas eu acho que tem bastante gente que não terminou ainda... (Glória, 29)

P: E quem tem que resolver esse problema, Jeani?

Quem tem que resolver o problema? Eu acho que a gente mesmo.

P: Como?

Voltando a estudar. Se quer terminar. Eu acho que é isso

P: E quem você acha que tem que oferecer esse estudo? É responsabilidade de quem?

Ah, não sei.

P: Você acha que é obrigação de alguém ou você acha que...

Não. Obrigação não. Vai quem quer.

P: Sim, mas a oferta, de garantir que exista o curso. Quem tem que garantir isso. Entendeu?

É o estado!?

P: Que parte do estado?

Não sei.

P: Se é obrigação do governador, do presidente, do prefeito, do vereador, quem que você acha que é o responsável por isso?

Governador? Vai saber.

P: Se você voltasse pra EJA hoje, o que você esperaria encontrar numa escola de EJA pra você achar que é bacana e que atende a sua necessidade? O que que tinha que ter numa escola de EJA pra te prender pra você ficar e terminar?

Não sei responder.

P: Pensando no horário, no tipo de lição, na organização, assim, o que que você acha que...?

Eu sei que era melhor eu voltar a estudar, mas... eu mesma não tenho mais vontade, nem paciência pra ficar tanto tempo numa sala de aula, porque a gente já trabalha o tempo todo é cansativo, chega em casa, tem que fazer alguma coisa, é muito cansativo, ainda tem que ir pra escola. Eu penso assim. Então eu acho que eu não me interessaria muito mais não, em estudar... hoje em dia. (Glória, 29)

P: E você acha que vai fazer falta pra você essa escolaridade ou não necessariamente, o que você acha?

Vai fazer falta sim [a educação formal]. Porque hoje em dia tudo precisa de um estudo, cê tem sempre ter um histórico escolar, mas eu acho que não tenho mais paciência. (Glória, 29)

P: E suas crianças estudam. E você acompanha.

Eu incentivo. Ele estuda. “Que a mamãe não estudou, então cê têm que estudar”. Eu incentivo bastante... meu filho, meus irmão, mas eu mesmo não tenho mais vontade.

P: E o seu irmão, que você falou, né? Que retornou e está fazendo EJA, o que ele conta da escola? Como está sendo a experiência pra ele?

Pra ele tá sendo legal, porque ele quer fazer uma faculdade, ele quer se formar. Ele achou legal. Eu acho legal pelo que ele fala, né? Também. Que eu incentivo. Falei: “já que cê quer, continua, segue seus objetivos p`cê realizar seus sonhos”, é isso.

Entrevista 5

JUREMA

Maria Valeusda – Transcrição de Entrevista

P: Seu nome completo...

Maria Valeusda Cordeiro do Nascimento¹⁷

P: Idade, Maria...

40

P: Maria, onde você nasceu?

Moranga, Ceará

P: E há quanto tempo você veio pra São Paulo?

22 anos

P: Maria, qual a sua história com a escola? Você foi pra escola quando criança... como foi?

Quando eu era criança eu não tinha muito estudo, né? Que... trabalhava na roça, então, ou a gente estudava ou trabalhava, então... aí eu estudei até a terceiro, aí depois eu parei. Depois eu casei. (Jurema, 40)

P: E a escola era perto, quando você era pequena? Como funcionava a escola lá na roça?

Era perto a escola. Era bom, né? Só que a gente não tinha recurso de estudar. Então não tinha como estudar mesmo. (Jurema, 40)

P: Você parou pra poder trabalhar o dia inteiro, em tempo integral, lá na roça?

Isso

P: Aí você retornou?

Aí eu voltei pra São Paulo, né? Eu casei, vim pra São Paulo...

¹⁷ Maria Valeusda Cordeiro do Nascimento, entrevista realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha, no Jardim João XXIII, em 15 de dezembro de 2017.

P: Com quantos anos?

Uns 17. Aí depois que eu tive meu filho mais velho, ele tem 22 ano, quando eu comecei a estudar de volta, ele tinha uns 10 anos.

P: E como foi essa volta? Pra onde você foi estudar?

Eu estudei no Eda Terezinha. No EJA. Estudou eu e o meu marido. Meu marido também não tem estudo, né? Ele aprendeu a escrever o nome dele através do EJA, que era lá no EJA. (Jurema, 40)

P: Vocês foram juntos...

Isso

P: Vocês ficaram por quanto tempo lá no Eda?

Fiquemo só um ano porque a gente trabalhava, chegava cansado, não dava, né? Pra gente estudar, era muito cansativo. (Jurema, 40)

P: O que você lembra da escola de lá? De como era a EJA no Eda?

Ai, eu gostava de estudar lá, né? É bom, a professora dava muita atenção, ensinava a gente direitinho, pegava até na nossa mão pra gente aprender o nome. Era a professora Janili essa época. (Jurema, 40)

P: E aí chegou uma hora que o cansaço do trabalho...

Isso. Iaí a gente parou.

P: Ficou impossível.

Ficou impossível.

P: Nessa época você trabalhava longe da escola?

Trabalhava longe. Ele trabalhava lá no... antigo Carandiru, né? Que agora é uma praça, né? E eu trabalhava no Alto de Pinheiros.

P: Você lembra que anos era isso, mais ou menos, Maria?

Não, não lembro.

P: Mas já faz algum tempo, porque o Eda não tem mais EJA.

Não. O Eda não tem mais EJA. Se tivesse nós voltaria a estudar também, né? Perto de casa...

P: O Eda é a escola mais perto da sua casa?

É, mais perto de casa, que é ali próximo Paulo Centro, também. Que tem o CEU também, né?

P: Qual o seu endereço atual, Maria? Fala pra mim.

Rua Carlos Farias

P: Número?

201, Cohab Educandário.

P: Maria, se você parar pra pensar nas pessoas que você conhece aqui do bairro, né? Tem muitas pessoas que não estudaram?

Tem, muitas. Aonde a gente mora, principalmente, né? Comunidade, né? Então tem bastante. (Jurema, 40)

P: E você já viu alguma movimentação na comunidade sobre ir atrás de curso de EJA, falar com subprefeito, falar com alguma autoridade...

Lá não. Onde eu moro não.

P: Lá tem Associação de moradores...

Tem

P: E você nunca viu nenhuma movimentação nesse sentido.

Nunca vi. Não vi, não.

P: Você acha que no nosso país, tem muita gente que não terminou os estudos, ou você acha que é mais um problema aqui da região... Como você...

Eu acho que tem muita gente que não terminou os estudo, né?

P: E, o que você precisaria ter na escola pra poder voltar?

Ai, acho que o horário de trabalho, né? Que é muito horário, então, a gente chega cansado. Trabalhar, cuidar da casa, cuidar do filho...

P: Fica bem puxado, né Maria?

Fica, bem puxado. Isso.

P: Mas você acha que faz falta esse estudo?

Faz sim. Faz muita falta. Eu tenho inveja de quem sabe ler e escrever. Eu sei ler um pouco. Mas escrever muito, eu não sei. Eu aprendi a ler mais do que escrever. (Jurema, 40)

P: Mas esse formato que tem de escola, não serve...

Não

P: Por que? Você ficava cansada, ficava 4 horas lá no Eda.

Muito cansada. Chegava seis e meia do trabalho, né? Não tinha tempo pra... ficar um pouco com o filho, né? Pequeno. Então não tinha como mesmo como estudar.

P: E você acha que a EJA é obrigação de quem? Quem deveria organizar os cursos de EJA?

Acho que o governo, né? O pessoal da prefeitura. Esse povo que tem mais poder, né? (Jurema, 40)

P: Você sabe onde tem EJA agora aqui no bairro, Maria?

No João XXIII, que meu filho agora tá terminando o terceiro, né? Que ele também parou pra trabalhar, e ele falou que não tava dando ficar sem estudar. E ele está terminando. Já tá no terceiro.

P: Só lá?

É, acho que só. Que eu conheço, só.

P: Maria, você lembra de ter visto aqui no bairro, alguma faixa, alguma propaganda de escola que tem EJA?

Ah, não lembro não. Acho que não. Não

P: E, alguma propaganda sobre EJA, assim, chamando as pessoas pra voltarem pra escola, você já viu na TV, no rádio, numa revista...?

Não estou lembrada. Acho que não.

P: Em nenhum momento da sua vida? Pensa um pouquinho. Tenta lembrar se você já viu algum tipo de propaganda sobre isso.

Agora... me pegou, que eu não lembro.

P: As pessoas do bairro que você conhece conversam sobre isso entre si... É assunto, sei lá, quando vocês param pra bater um papo num horário mais de descontração, vocês costumam conversar sobre isso? Sobre voltar pra escola, sobre onde tem cursos de EJA...

Sim, porque a gente sente falta, né? Do estudo, de aprender, né? Ele faz muita falta. O estudo a gente... às vezes conversa assim

P: E por que você acha, Maria, me ajuda a entender. Por que que as pessoas não se organizam aqui no bairro poder obrigar, pra poder pedir, pressionar o governo pra poder oferecer mais cursos de EJA?

Eu acho que é de tanto eles [os governos] ignorar a gente, então... acho a gente não tem muita... né? Esforço de fazer isso (Jurema, 40)

.

P: Você já ouviu falar de outro tipo de EJA sem ser na escola a noite?

Não

Entrevista 6

SORAIA

Silvana – Transcrição de Entrevista

P: Fala pra mim seu nome completo, por favor.

Silvana Maria da Silva¹⁸

P: Qual é sua idade?

29

P: Silvana, onde você nasceu?

Nasci em Palmeira dos Índios, Alagoas.

P: E veio pra cá faz quanto tempo?

Tem 5 anos.

P: Silvana, fala pra mim o seu endereço, por favor.

Eu moro na rua José Porfírio de Souza, na Cohab Educandário.

P: Qual é o número lá?

É rua B, 88

P: Silvana, conta pra mim a sua história com a escola. Quando você era criança você foi pra escola...

Fui, mas eu dei trabalho. Eu dava trabalho. Principalmente quando eu estudava o EJA a noite. Às vezes, eu dormia mais do que estudava, né? Porque às vezes eu trabalhava, às vezes chegava cansada. (Soraia, 29)

P: Mas, primeiro, me conta de quando você era pequena, você chegou a ir pra escola.

Cheguei a ir pra escola.

P: E tinha escola perto da sua casa.

¹⁸ Silvana Maria da Silva, entrevista realizada durante seu horário de almoço, nas proximidades da escola em que trabalha, no Jardim João XXIII, em 19 de janeiro de 2018.

Tinha

P: Como era?

Ah, era normal. As cadeira era meio, tipo. Era escola pobrezinha, né? Porque era lá no Norte. Tinha Alagoas. Não tinha muita coisas, às vezes não tinha merenda. Mas era normal, era legal. Eu gostava de ir.

P: E por que você parou? Quando criança?

Eu não parei, eu continuei. Aí eu fiz até o segundo ano. Aí eu vim pra cá pra São Paulo, aí fiquei um tempo aqui, aí, depois, quando eu voltei aí continuei a estudar, aí parei até a oitava série.

P: Você parou quando veio pra São Paulo e voltou com quantos anos?

Que eu voltei a estudar?

P: isso

Vish. Acho que eu tinha uns 24. Era uns 24, por aí.

P: Você voltou na EJA.

Foi.

P: Qual EJA? De onde?

De lá do Norte. De Alagoas. Eu estudava lá. Nunca estudei o EJA aqui.

P: Você estudou quanto tempo na EJA de lá?

Estudei uns três ano. Uns três ano eu fiquei estudando EJA.

P: E como era essa EJA?

Ah, era bom. Era bom o aprendizado também, era bem melhor. Do que o normal, entendeu? Eu achava melhor estudar o EJA do que o ensino normal, de manhã ou a tarde. Aí eu sempre queria estudar a noite porque o ensino era melhor. E a carga horaria era maior e tinha maior facilidade de aprender, eu achava melhor.

P: Por que você achava melhor?

Não sei se era porque a gente tinha mais tempo de ir pra escola e tinha mais tempo de prestar atenção, né? Aí, eu achava melhor estudar a noite. Aí, eu ia, fiquei ainda três ano estudando.

P: Nessa época você trabalhava de dia, e estudava a noite. E mesmo assim você gostava.

Era, e estudava a noite. Gostava.

P: Por que você parou lá, a EJA? O que aconteceu?

Porque eu vim pra cá trabalhar. Aí depois que eu vim pra cá eu não terminei meus estudo. Não tive tempo de estudar.

P: Mas, eu não entendi direito Silvana, porque... quando você era pequena, você começou na escola e parou por que?

Mas eu não parei, eu continuei, normal. Fui até a oitava série.

P: Normal

Foi, normal

P: Aí você procurou a EJA no ensino médio

Foi. Que tinha lá o ensino médio, o EJA.

P: E você não concluiu o ensino médio.

Não, parei na segunda.

P: E aqui, onde você mora, você acha que tem muitas pessoas que não terminaram os estudos?

Aqui tem, muito.

P: Você ouve as pessoas falarem sobre isso?

Aham.

P: E o que as pessoas comentam?

Ah, eles fala que é porque a carga horária demais, que às vezes... por exemplo, eu não vou porque trabalho cedo, aí chega em casa, às vezes já é tempo de ir pra escola. Aí chega na escola já é cansada, aí pega das sete às onze e pouco da noite, aí às vezes é cansativo. É que eu acho que é por isso que muita gente não vai terminar de estudar. Eu sou uma delas, e tem muitas amiga minha que fala por conta disso também. (Soraia, 29)

P: O horário é muito extenso.

É

P: E você conhece nessa região outros tipos de EJA? Que não seja a noite na escola?
Não.

P: Nunca ouviu falar.

Não

P: Lá onde você mora, já viu, alguma vez uma reunião dos moradores, ou da associação de bairro, pra discutir essa questão da EJA?

Não, nunca ouvi.

P: Já viu alguma movimentação pra discutir isso?

Não, nunca ouvi.

P: Você já viu alguma propaganda de escola de EJA por aqui? Alguma faixa, algum cartaz...

Não. Que eu vi, não. Nunca vi.

P: E do governo? Você já viu alguma propaganda feita pelo governo no rádio, na televisão, chamando as pessoas de volta pra escola?

Não. Nunca ouvi, não. Eu vejo pela, assim... quem estuda faz longe, né? Que fala que tem. Mas, por aqui por perto eu nunca ouvi falar não.

P: Você sabe indicar onde tem EJA aqui no bairro se alguém te perguntar?

Ai, eu falo porque o pessoal fala pra mim, né? Aí eu falo que tem no João XXIII, nesse Verdinho aqui fala, e aqui no Guiomar, só que pra ter certeza se tem, eu não sei.

P: As pessoas não tem muita informação sobre isso.

Não

P: Você acha que, pensando agora, não só aqui no bairro, mas no Brasil, no país. Tem muitas pessoas que não estudaram?

Tem. Tem muita gente sem estudar, porque não estudaram também, né?

P: E por que você acha que se fala tão pouco sobre isso se existem tantas pessoas que não estudaram?

Não sei.

P: Por que será que não tem muita discussão sobre esse problema? Porque é um problema, né?

É. Um problema grande. Não sei explicar. Não sei.

P: Assim, se você parar pra pensar na sua vida, você não consegue lembrar de momentos em que você ouviu esse tema sendo discutido.

Não. Não lembro. Que eu lembre, não. Esse tempo todinho que eu tô aqui, não. Nunca ouvi faixa falando... nunca vi propaganda. Que eu lembre, não.

P: No nordeste era diferente?

É.

P: As pessoas falavam mais sobre isso?

Falam. Lá eles falam.

P: Falam como?

Ah, o pessoal vai nas casa.

P: Quem vai nas casas?

Às vezes o pessoal das escola vai atrás pra estuda. Às vezes vai projeto do governo lá. Aí o pessoal sai nas casa, procurando quem quer estudar. Aí, às vezes eles não vão nem pra escola. Às vezes faz dentro de casa mesmo a sala de aula. Lá é assim. Aí, muita gente vai, mas, no começo vai muita gente. Aí, depois vai desistindo, desistindo. Mas eles vão.

P: Por que você acha que as pessoas desistem?

Falta de interesse, eu acho. Porque não tem força de vontade, de querer, né? Acho que quando a gente tem força de vontade a gente vai em frente.

P: Se você voltasse hoje pra escola de EJA, que tipo de escola você gostaria de encontrar? O que você queria aprender? Como você acha que tem que ser pra te atender? Às suas necessidades?

...Eu procuro saber das escolas daqui, como que é, né? Aí, eu pergunto pro pessoal que estuda, eles fala que é bom, mas ao mesmo tempo não é, porque, às vezes tem gente que não vai pra estuda, vai só pra ficar bagunçando. Aí, a minha falta de interesse é esse, porque às vezes a gente vai com vontade de estudar e não presta atenção por conta dos outros que vão pra bagunçar. E eu queria que fosse, assim, uma coisa mais organizada, sem bagunça. Às vezes, a gente querer prestar atenção no que a professora tá falano, às vezes

não presta, porque sempre tem dois ou três que fica fazendo bagunça... fazendo maloqueiragem. Aí, eu queria que fosse diferente, porque lá no norte não é assim. Lá o pessoal vai pra prestar atenção. E aqui não, aqui é diferente. Por isso que eu tenho medo de... por conta da violência, também, dentro das escola. Eu vejo, porque eu trabalho em escola, eu sei como é que é. (Soraia, 29)

P: Então, a sua lembrança da sua experiência da EJA lá no nordeste foi positiva.

Foi. Lá foi. Aqui eu não posso falar porque eu nunca fui, né?. Mas eu tenho vontade de estudar a noite. Tenho vontade de terminar meus estudo.

P: Você pensa em retornar? Tá pesquisando...? Você acha que volta pra EJA em algum momento pra terminar o ensino médio?

Volto. Volto sim. Eu quero terminar. Tô pesquisando aí, peguei um formulário pra preencher. Vou tentar terminar de estudar.

P: Formulário de onde?

Lá do... acho que é do João XXIII, eu acho. Que eu mandei a menina pegar pra mim.

Entrevista 8

MARIA ANGÉLICA¹⁹

Eu gostaria que você começasse contando um pouquinho sobre você.

Meu nome é Maria Angélica Oliveira tenho 43 anos de formação sou administradora pública MA atuação no território e profissionalmente é como Educadora social e o que é ser Educadora social em um território como esse partiu do princípio de que eu tinha 25 e vendo as condições de atendimento do serviço público como escola unidade de saúde programas de lazer programas de esporte não tinha então a gente teve que começar para além da mãe aí você começa a ver que os seus filhos precisam os filhos da sua amiga da sua vizinha e eu fui trabalhando isso foi em 2001 os primeiros trabalhos foram na área de educação mesmo ou seja eu fui trabalhar por quê eu sempre acreditei na escola pública porque eu vim da escola pública então a minha história começou pela educação perpassou pela saúde pelo serviço social pelo serviço de acolhimento de crianças e adolescente e hoje eu estou em uma ONG Então eu estou aí já a 16 anos prioritariamente com olhar para criança e para os adolescentes mas com ouvir da família da Comunidade e do Entorno da região

Fale um pouco mais sobre as suas experiências na educação na assistência e na ONG onde você atua atualmente.

Eu estou na sexta ONG ao longo desse período eu trabalhava na iniciativa privada não tinha um olhar até então para essas questões sociais É isso aí então eu saí da região central onde eu morava e vim morar no Butantã especificamente no Rio Pequeno e então mudei para a Cohab Raposo Tavares E desde então estou lá eu encontrei Muitas dificuldades das pessoas para encaminhar o que elas precisavam mas em compensação tinha o outro grupo que era bastante organizado então se tinha problemas de água ela se organizava e eu não tinha esse conhecimento que tinha problema na unidade básica de saúde que não tem até hoje no local Elas têm que se locomover longa distância e já estavam com essa conversa com essa falta pauta entre as pessoas que moram lá mas aí tem aquele outro grupo que sai de manhã para trabalhar volta à noite não se envolve não quer saber o serviço não tem importância

¹⁹ Maria Angélica Oliveira, entrevista realizada na biblioteca do CEU Uirapuru, no Jardim João XXIII, em 18 de dezembro de 2017.

Porque ela não precisa né só que aí vêm os problemas da Saúde da Educação bom transporte não tem até hoje qual a unidade básica de saúde para atendimento das famílias a cerca de 17000 pessoas naquele entorno só na Cohab Raposo por quê tem cerca de 1400 apartamentos mais antigos em torno de 25 anos em um determinado momento eu comecei a me interessar em saber por quêavião casas menores separados e que as pessoas não se falavam tinha uma cultura de que quem morava nas casas não falava com quem morava nos prédios as casas quando os mutirões da época do Governo Erundina e os apartamentos vieram da época ver Jânio Quadros inclusive tem essa característica na região até hoje a gente tira pela Cohab Educandário que vem do governo Jânio Quadros e tem um outro grupo CDHU que vem do governo Pitta Maluf como o Singapura Então a gente tem essa mescla de populações que foram chegando elogiando nesses espaços mas que não se misturavam com os demais então não se falando a demanda e as necessidades vão surgindo e Cada um ia defender Aquilo em que acreditava que achava correto para aquele grupo não considerando os outros aquilo pra mim foi um choque Porque se todo mundo está vivenciando um problema não é que as pessoas não se unem para fazer por exemplo a defesa de que tem que haver uma unidade básica de saúde entre 2003 e 2005 teve governo Marta até 2004 E aí eu comecei a pegar gosto por quê teve orçamento participativo que foi o momento da política local e da cidade em que as pessoas começaram a falar sobre a mesma coisa no mesmo minuto particularmente serviam início de orçamento participativo no governo Erundina mas não veio à tona no governo Marta Isso veio mas o governo em si administração não teve um olhar mais aprofundado para a questão do orçamento participativo mas a comunidade a população gostou da ideia ela começou a vender que aprender que Ela poderia se juntar para brigar por uma determinada coisa já que ela precisasse e ali eu me inseri porque percebendo isso eu pensei bom agora é a oportunidade para eu convidar quem mora no apartamento quem mora na casa e a comunidade ao lado no território e assim vai indo acabei me tornando delegado do orçamento depois conselheira suplente e depois a própria população fone subsidiando para que eu chegasse ao Conselho Municipal que era um grupo que se reunir e levava as demandas que não eram de um grupo de uma região Makro Butantã inteiro e aí surgiram obras importantes que até hoje tem resultados muito objetivos por exemplo a melhoria de um trecho da Avenida Eiras Garcia que tinha um muro que precisava

de arrimo Melhoramentos na unidade básica de saúde do Jardim São Jorge Arpoador e do Jardim Boa Vista do Jardim de Abril então é um segmento e a minha experiência dentro das pastas se aprofundou nesse momento só que em 2004 a Marta sai da prefeitura e vem Serra e aí vem o choque de política pública ou seja ia em uma direção e aí chega uma nova gestão e diz não nada disso serve para a cidade no nosso programa não cabe isso em 2006 desmontou o orçamento e várias outras políticas eu já não era mais qual da Educação ou da Saúde você começa a pegar a experiência que você teve no orçamento participativo e as pessoas que você conheceu EQS olha

O momento é outro Precisamos ficar unidos para que algo possa vir para região para que não se perca isso que foi construído até agora e aí a gente fez o movimento na cidade pegando lideranças de várias regiões da cidade e formando um grupo que era o movimento de resistência dos Conselheiros do orçamento participativo perpetrou até 2010 mais ou menos então a gente continuou lutando não só pela região do Butantã Mas pela cidade inteira e algumas coisas aconteceram podemos perdemos algumas coisas e aí veio a outra gestão do Kassab que foi desastrosa para algumas questões mas para outras como o meio ambiente em que a gente deu alguns passos e aí a gente não deixou de fazer conferências mesmo que o governo não estivesse junto com a gente o grupo conseguir atrair liderança para manter a coisa Jequié política precisa ter a sociedade que as pessoas digam minimamente o que elas precisam A gente sabe do que elas precisam mas o governo muitas vezes com a sua representação do território não tinha leitura não tinha interesse não queria saber e não quero até hoje muitas coisas não é da cultura deles que as pessoas se manifestam que as pessoas coloquem suas manifestações suas ideias e eu ainda continuo me articulando com pessoas da cidade inteira com esse FIES de que hoje a gente tem um programa diferenciado o programa governo aberto de que o Brasil é signatário junto com mais 75 países isso já foi a nível de país caiu e hoje está a nível de cidade e São Paulo é signatária de um programa subnacional como eles falam por quê é uma cidade Mega com mais de 12 milhões de habitantes e nessa concepção de governo aberto com transparência e isso até hoje é um confronto com a gestão municipal Por que a gestão municipal não admite Que tenha pessoas que acreditem nessa linha de trabalho então passei por conferências de mulheres de crianças e adolescentes organizadas só pela sociedade civil porque o governo fechava os olhos mas ele saiu as ideias das crianças das lideranças das

Comunidades de locais vulneráveis agência de violência e a coisa foi só aumentando hoje a gente tem uma participação bem significativa mesmo contrariando o olhar ou interesse do governo e a gente passa por todas as pastas hoje não se resume só a educação e saúde

Hoje a moradia que é hoje não só na Raposo Tavares e no Butantã mas em toda a cidade o que mais pega população porque não tem moradia não tem política de habitação na cidade já faz pelo menos uns 15 anos.

Eu queria que você falasse mais um pouco sobre a diferença que você identifica no perfil de quem chegou aqui Vila Mutirão e por quem chegou depois os programas tipo CDHU e mesmo nos prédios via Cohab e também da população que veio depois nos movimentos de ocupação porque aqui tem bastante né?

Mesmo já na primeira gestão Kassab esse movimento em 2006 houve um grande movimento de ocupações da cidade porque o programa deles não trazia nenhuma política de habitação ou de acolhimento para as famílias que precisam de habitação então partindo do princípio de quem vai para os programas por exemplo a Cohab a Secretaria de Habitação abriga a Cohab e uma série de outros órgãos e trabalha com uma legislação muito ruim que é de 1978 1968 ultrapassado todos os dias de hoje a Cohab hoje dentro da secretaria é um núcleo muito pequeno e que não constrói nada desde 1990 ela só gerencia Então qual é o shopping só que quem vem até os anos 90 para os prédios da Cohab é o funcionalismo público Então tinha um certo patamar patamar as pessoas tinham o seu emprego o seu cargo era mais tranquilo para cozinha no sistema de Multidões na época da Erundina já eram aquelas pessoas que saíram das áreas de risco de incêndio de enchentes E aí chegava apenas um embrião quero quarto e o banheiro para essa família e o que aconteceu na Cohab Raposo foi bem isso era para ser um conjunto modelo para o funcionalismo público e virou uma mescla Então até hoje de um lado é tudo prédio com uma boa estrutura de água luz e tudo mais outro lado tinha os embriões tem pessoas que fazem pesquisa exatamente sobre como foi a ida daquelas famílias para lá e a venda dessas famílias foi exatamente com essas características venham de enchentes de catástrofes e sendo colocadas lá com aqueles embriões mas tenho que se virar porque ali não tinha esc ola São Paulo ator Arpoador para o São Jorge para ter atendimento médico para ter escola para os seus filhos as primeiras famílias que

foram para lá foram para o quilômetro 15 perto da Roberto Mange uma escola Grande o que é uma referência na época a unidade básica ela São Jorge que por muito tempo funcionou 24 horas por dia então tinha um sistema de atendimento que ela direto então era o funcionalismo público junto com pessoas que vinham de áreas vulneráveis então elas vão trabalhar nos apartamentos dessas pessoas e aí se criava a rivalidade Por que durante um bom tempo eles não puderam vender esses apartamentos então durante uns 15 anos era assim o pessoal das casinhas e o pessoal dos apartamentos uma linha .Você é da casinha e eu sou do apartamento então vai trabalhar estou precisando de alguém então ficou essa relação promíscua eu digo hoje que tem pessoas que na época a gente não percebia isso e é verdade já ao lado que é a Cohab da Vila Muqui o CDHU da Vila Monte uma construção Pitta Maluf porque foram construídos prédios de apartamentos extremamente pequeno para aquela época sem nenhum planejamento então não tinha nada também foi colocada à moradia lá as pessoas foram sendo transferida Não mais na política de mutirão da Erundina Mas aquela política fita Maluf que era o quê constrói-se um prédio e coloca-se as famílias que precisam de moradia

Fazendo parcela em baixo que já vinha de uma política anterior mas que eles tornaram pior porque não tinha nada era só um prédio Então as pessoas Tenho que continuar a sair buscando escola posto de saúde o transporte é passou a ter recentemente porque os ônibus não conseguiam entrar lá não havia ruas para que o ônibus pudesse circular na comunidade somente há cerca de dez anos é que tem ônibus aí vem a questão da Posse desses apartamentos das vendas e começou porque a Cohab não soube gerir porquê o funcionalismo Começou a sair dali e a chegar outras pessoas porque existe uma ligação muito forte nesse território não falar mas em todas aqui no CDHU do João 23 no Educandário o Butantã tem esses conjuntos mas também tem outros conjuntos mais estruturados como o BNH na Avenida Corifeu na Praça Elis Regina que também era em um outro momento também era voltado para o funcionalismo público e não se misturou então no Butantã tem essa característica dos locais como eu te falei a Cohab não constrói consequentemente em 2010 foi a última parceria Ela tem os terrenos e ela passar CD os terrenos para que a CDHU construísse a última versão que foi a versão Kassab com cerca de 1000 unidades na região que já tinha uma demanda por 15 mil unidades na região isso foi entre 2010 e 2012 e veio com uma característica nem de funcionalismo e nem de

Mutirão a Cohab perdeu terreno a CDHU constrói e a caixa negocia ou seja as pessoas que foram tendo que ter uma renda razoável por que ela tinha que ter a renda familiar de 5 salários mínimos E aí os movimentos de moradia se apropriaram dessa semana eu ouvi mil problemas como tem aqui nessa região do Jardim João 23 e também do educandário esse problema com as ocupações Por que essas pessoas precisavam ser atendidas e não foram foi nessa época que explodiram as ocupações com esse contato com essa migração toda e a cidade inteira passou por isso porque não era construído absolutamente nada em lugar nenhum a CDHU começou a construir no interior na capital e na região metropolitana nada então as pessoas começaram a ocupar terrenos particulares e terrenos públicos porque Descobriram que eram da prefeitura ou do estado e foram fazendo essas ocupações e existem as pessoas que realmente precisam mas aos oportunistas de ocasião e as lideranças que não são muito honestas e começaram a liberar isso que respingou nos grandes movimentos Por exemplo o MST que tem uma estrutura e aí esses caras começaram tudo isso na cidade e o que acontece no Butantã até hoje as ocupações são feitas por que alguém achou que aquelas áreas deveriam ser ocupados por que não tem dono porque se é da prefeitura nós somos os donos Esta é a visão de algumas lideranças e não de tudo separar o joio do trigo nesse momento é você olhar para trás e ver o histórico dessas pessoas e ver que a movimentos e a movimentos de moradia sério os movimentos de moradia sérios você pensa de que maneira a gente poderia apoiar tem pessoas na cidade inteira e continua fazendo essa política e que acreditam que fazendo essa movimentação que se cobra do governo alguma atitude por exemplo no Butantã A12 ocupações que foram realizados nos últimos 3 anos dessas 12 a talvez 3 ou 4 que sejam de fato legais né com fundamentos com pessoas tem 10 mil pessoas ocupando mas que estão cadastradas de fato para os programas de moradia não chegam a 5000 então aparece uma demanda de 15.000 por exemplo mas você sabe que de fato apenas 5.000 teriam condições de assumir se vier o programa de habitação apenas 5 vão ter condições de sumir o parcelamento e as condições que seria a coerência a política de habitação com coerência e Essa militância dizer vem para o movimento a gente está junto mas partindo do princípio de que você vai ter que trabalhar porque vai ter um financiamento Por mais que você pague até hoje 2017 R\$ 50 por mês mas você vai ter um financiamento que na capital você não conseguir encontrar por exemplo para o sistema de mutirão no Butantã o metro quadrado é de

r\$ 350 na periferia então as pessoas ficam iludindo a população na verdade por que essas cinco mil pessoas elas devem ser trabalhados no sentido de autonomia familiar estrutural de condições do território condições do território para se unir efetivamente e comprar o terreno se for o caso Então mutirão da época da Marta em 2004 até hoje era a Vila Nova Esperança a gente brincou ele são os prédios que estão nos morros foi um único sistema de mutirão que sobreviveu a política Serra caçar Kassab Haddad e agora Doria

Começam com a demanda de mil e agora já está com a demanda de 10.000 e que já vai ter uma relação muito ruim porque demora muito precisa de quadro técnico de quadro jurídico as pessoas organizadas para isso precisão ter um suporte e muitas vezes elas não conseguem fazer isso exatamente o que vem interferindo não só de partidos políticos de lideranças que não acreditam em fazer junto que querem elas estar no topo está liderando e isso prejudica o processo pontos de negociação quanto de efetivação da política enquanto a saúde tem esse viés de que o governo precisa dar mais respaldo a gestão Municipal precisa dar mais respaldo e dar resposta habitação tem esse viés de que além de não ter nenhum programa nenhum start essa questão das pessoas que benção é por aqui que a gente vai ganhar dinheiro especulação que não é Imobiliária como nos grandes Empreendimentos que surgiram hoje no Butantã porque onde tem grandes Empreendimentos foram territórios em que os movimentos de moradia sérios apontaram como área de construção e por uma política de governo de interesse na especulação Foi por um outro viés aí vem as ocupações e é uma coisa que a gente fez a leitura de 2005 até 2010 foi exatamente isso as várias areia que estavam determinadas no plano diretor de 2002 até 2010 e na hora da reeleitura disso Quem estava no governo fez uma leitura disse beneficiar de que as pessoas não sabem do que estão falando e algum processo de desvio de intenção daqueles espaços e continua até hoje a gente sabe que caíram secretários mudaram governo mas essa especulação imobiliária principalmente no entorno do quilômetro 10 ao 30 da Raposo Tavares teve um bom Imobiliário por quê nas outras regiões até tem mas não tem para onde a cidade possa crescer então eles começaram a olhar a zona leste e a região do Butantã Cotia e a gente faz as divisas né as fronteiras do Butantã é uma questão muito delicada por quê tem Taboão Osasco Cotia e Vargem Grande nessa linha de fronteiras a especulação vem inclusive de Fora e nós estamos dizendo isso nesse momento com o empreendimento reserva Raposo

está colocado como maior empreendimento do país porque dizem que ele foi pensado e estruturado com a participação das pessoas mas quem são essas pessoas se a gente estava no território e não fomos chamados se os movimentos de moradia não sentaram para conversar E qual vai ser a participação da Secretaria de Habitação nisso da secretaria de educação de todas as secretarias elas participaram desse projeto Em que momento na hora em que foi feita a revisão do plano diretor ou seja realmente eles não viram a população eles pegaram das plenárias do plano diretor que foram uma coisa consideravelmente razoável e foram pegando as informações privilegiadas e eu digo isso com muita tranquilidade eu não tenho nenhum problema inclusive os próprios empreendedores já sabem disso meu ponto de vista e fizeram realmente com participação porque eles estavam participando das planárias e grande parte das lideranças a gente sabe que foram computados cooptados de uma maneira bem Sutil mas foram e o reserva Raposo são 17 mil era para ser 22 25000 moradias e o governo Haddad disse que isso seria impossível como é que vai ficar E aí enquanto profissionais da área de educação social e militantes da área a gente perde pulando e perguntando E aí você tá foi ouvido? Não sei você foi chamado Em algum momento eu não fui a professora como fica prefeitura Então se passou e eles falam sobre isso porque o empreendimento tem equipamentos de Educação de saúde a questão da estrutura Urbana tem uma concepção que é muito boa particularmente eu olhei o projeto e achei um diferencial nisso mas como foi aprovado se nós estamos falando de um impacto ambiental violento nós estamos falando que não vamos atender a demanda do prato Butantã por moradia Por que por que somente o pontapé desse empreendimento famílias de baixa renda 3 salários mínimos os apartamentos de 2 dormitórios na fase inicial Por que esse Foi um acordo que eles fizeram com a gestão anterior eu e um grupo de pessoas pegamos um documento né que é a versão oficial da Secretaria do Verde Secretaria Estadual do verde e meio ambiente e nós olhamos lá e Vimos que tem algumas coisas que são muito carentes vai ter problemas mas esse grupo aí si viu ouviu cooptou mas estava realmente juntos a educação a saúde o transporte Assistência Social como é a mobilidade urbana que tem passeios que estão estruturados obedecendo inclusive a internacional lei internacional eles tiveram um certo olhar conversando com pessoas área O que são arte tortas arquitetas Engenheiros disseram que eles revezaram o projeto ele está sendo lançado e vai sofrer alterações no meio do caminho aí é que está o perigo de novo porque se eles

estão lançando as primeiras Torres que foram acordados com a gestão anterior para atender essas duas ocupações que nós temos na Raposo nós sabemos que somente cerca de 1000 pessoas tem condições de efetivamente entrar nesses Imóveis sabe o que vai acontecer as próprias lideranças vão se matar para conseguir as vagas Como é que essa gestão vai sentar para conversar com as pessoas já que essa gestão não gosta de fazer isso e quantas lideranças com indiferença E aí que você é liderança nós não vamos respeitar o que você está falando nós estamos no governo e a gente manda a gente faz do jeito que a gente acha que tem que fazer e não do jeito que você está falando ou do jeito que você pensa só que essas pessoas têm a realidade local e o momento em que a gente tem que pedir ajuda e se unir cada vez mais então Rosilene é um problema da moradia que vai continuar mesmo com a a Dinda do que algumas lideranças chamam de raposão empreendimento significativo porque nós tivemos vários são colocados lá e pronto tenha um no quilômetro 16 Avenida Politécnica com 8 Torres 34 andares 8 apartamentos por andar é uma mega ocupação em um espaço muito pequeno como é a estrutura que só tem Raposo Tavares e para essas pessoas saírem é o caos tenho movimento passa na Raposo faixa na Raposo que veio bem antes desse empreendimento que dizia que o perímetro da Raposo Tavares é Metropolitano depois da inauguração da estação metrô Butantã percebeu-se que o metrô já veio de casado para aquela região defasado Por acaso não teria estrutura para escovar os carros e acolher as pessoas queriam pegar metrô então ele nasceu o movimento faixa na Raposo Caixa na Raposo que dizia que até o quilômetro 21 Metropolitano Então deveria se abrir mais uma faixa para que os carros tenham estrutura o Kassab na última gestão começando a abrir alguns pontos mas não foi suficiente Aí veio o Haddad abrindo e melhorando mas não foi suficiente o faixa na Raposo C3 fez 3 audiência públicas na Assembleia E a resposta do Governo do Estado como colocar para peito ao longo da Raposo o resultado dessas Audiência foi melhorar a estrutura da Raposo e realmente melhorou então eles fizeram a melhoria do asfalto colocaram Barreiras de contenção mas não era isso que eu faço na Raposo queria eles diziam que Raposo tem espaço suficiente para fazer faixas menores e aumentar mais uma e nos horários de pico somente os ônibus teriam acesso a essa faixa Por que passam 34 linhas de ônibus 34 linhas de ônibus com faixa que não é corredor porque existe uma diferença entre corredor e faixa Por que a faixa é para o horário de pico no horário de pico carros não entrariam mas as

peessoas ficaram resistente dizendo que já é um problema mais um problema Aí o reserva Raposo se apropria disso Ed antes e diz mas vamos colocar uma rotatória em alguns pontos da Raposo a gente assume isso com a Secretaria de Transporte a Secretaria de Estado eles assinam isso e farão A rotatória e o alargamento da pista em vários lugares então no quilômetro 15 eles já estão desapropriando Algumas casas e se responsabilizando até o quilômetro 20 que é exatamente o perímetro que fecha na Raposo dizia e o governo do estado dizia que não mas é porque ele não queria investir dizia que não tinha dinheiro e aí o faixa na Raposo vem e em alguns trechos do 19 até o 13 para fazer uma série de Melhoramentos e uma alça de acesso em frente à saída do residencial com as obras iniciais

Angélica dá para gente afirmar que para esse território a questão da moradia é a falta mais presente nos debates das lideranças comunitárias e nas articulações que vocês conseguem realizar para acionar o poder público a pauta principal é a moradia?

Não é, apesar de ser gritante o problema da moradia, a pauta principal é a violência que vai ter de a violência institucional ou seja os governantes para com essa população marginalizada porque nós estamos em uma faixa de pobreza muito grande leitura da cidade de Governador não eles fala que o Butantã bairro Rico e o bairro Morumbi Enrico mas nós temos uma franja de pobreza muito grande Inclusive a raposo o IDH é ridículo porque você vai ver aqui 76% da população está abaixo da linha do IDH do território porque a maioria está em áreas de favela ocupações irregulares Apesar desse quadro a prioridade não é a moradia a interlocução para que tenha emprego para que tem educação inclusive para jovens e adultos não são articuladas mas persistente eu digo que tem que ter uma política porque a gente tem uma grande maioria de pessoas que são chefes de família mulheres que não tem o ensino fundamental completo geração de renda e trabalho é gritante na Raposo no Rio Pequeno e aí perto da Vila Sônia não tem emprego tem que sair daqui do território. (Aline, 43)

Como ir para zona leste para região central naquela condição de Sub emprego então se você formar um grupo de estudo e foram até o metrô Butantã você vai ver que as pessoas que estão vendendo coisas em torno da estação do Butantã são todas as pessoas que estão nas periferias e não tem emprego então a violência também partindo daí de que maneira nós temos duas linhas aqui que são como fadas

camufladas as pessoas briga saúde a moradia por uma educação de qualidade mas por trás de tudo isso a política de atendimento essenciais está muito longe não é pegar a família e dizer Coitadinha dessa família vamos dar uma cesta básica para ela é dar condições para que ela consiga sua subsistência então eu diria que é serviço de atendimento social no sentido de encaminhar para um emprego e aí o quadro de violência vai-se alterando eu fiz um trabalho de 2007 até 2014 em uma entidade que tem um pouco da minha própria história que chama-se bom caminho, essa entidade tem um diferencial desde 2003 que é entrar nas favelas e ver a situação da família e cuidar dessas famílias não com olhar de coitadinho mas no sentido de ver o que elas estavam precisando para sair dessa situação então a gente fez uma pesquisa por exemplo em 2009 que dia seguinte estava adorando o governo e que as pessoas conseguiram emprego a gente tinha cerca de 260 famílias cadastradas início de trabalho agente pontuou que 80 precisava de cesta básica no final em 2014 A gente estava vendo cesta básica era apenas oito famílias então além do acompanhamento que a gente tinha de educação para as crianças junto à sua família direita são orientação e tudo mais conseguiu emprego então a família um trabalho digno Sair daquela situação de ociosidade e consequentemente seus filhos passam a pensar em outras coisas então o índice de violência é causado ousado naquela época a gente diagnosticou isso eu me arriscaria a dizer que hoje a gente está vivendo um grande momento infeliz na região drogas ociosidade e isso está virando um caso de política pública de segurança mas não de chamar a polícia para ficar aqui na hora de contra-atacar com programas de incentivo a emprego e geração de renda de ouvir as famílias e ver do que elas precisam mas não dar trela para elas mas direcionar as famílias porque elas não sabem muitas vezes como sair desse problema mas você pode dizer que eu estou querendo justificar a violência pela falta de comida e falta de emprego. Sim porque aí vem a violência institucional porque o governo não dá conta nem do entorno dela já não tem emprego e vai indo em outro sentido lógico que tem as suas exceções mas o grande viés hoje aqui é violência institucional que reverbera nos pequenos Furtos e no tráfico. (Aline, 43)

Angélica Como a educação entra na pauta neste território mas especificamente educação de jovens e adultos que movimentos você percebeu ao longo desses anos por parte do governo em relação a isso que notícias vocês tiveram em relação a ações do governo e por outro lado como você vê a

articulação das pessoas do território para pautar o governo em relação a essas políticas?

Tem muita gente que está na educação e não tem sensibilidade não tenho olhar para esse público, que acha que ele já teve oportunidade que ele não está na idade certa que ele não abraçou que ele não quis então não tem jeito tem esse grupo inclusive é um grupo grande, mas outro grupo que acredita que a transformação só vem através do engajamento e outros atores que consigam puxar essas pessoas aqui no Jardim João 23 nós temos um número muito grande de pessoas que não têm esse estudo e ela também não estão tendo um incentivo para pensar que elas precisam se qualificar mais de que ela precisa pelo menos concluir o ensino fundamental e de que maneira você faz isso aí vem a questão desenvolvimento das lideranças eu acho que tem que ter um movimento de trazer pessoas da Educação. Trazer metodologias atualizadas pensado e atualizados para esse momento não dava para pensar na educação de jovens e adultos como era pensada a 20 anos atrás tem que ser uma metodologia de ações pensadas e combinados com essas pessoas essas pessoas têm que ser ouvidas para ver o que elas pensam então movimento que tem que ser feito é pegar as igrejas pegaram as escolas todos os espaços em que as pessoas circulam de todo um grupo mesmo de ir até as casas e ouvir as pessoas e a partir desse ouvir desenhar um novo momento para essa educação e aí não é o que o Governo está dizendo de que tem que formar os jovens para o mercado de trabalho não é isso não é pensar em uma educação a distância por que facilita pensando ensino regular faz tempo que não pensão mais em políticas para os jovens e adultos são pouquíssimas pessoas e aí tem que ter um alerta porque daqui a 10 anos os times das pessoas os filhos dessas pessoas que não tem interesse por causa da metodologia E aí eu digo enquanto um monte de gente agora está dizendo que não acredita na metodologia de Paulo Freire eu digo que é pensar aquilo que está lá e dizer como é que a gente em enquadrar porque tem gente que se pensar isso urgente. eu converso com as mães e não que eles não quer saber de nada, isso é o que a grande maioria se conforma em falar mas não é isso o correto ouvir essas pessoas eu te ver e dizer o que é angústia porque você não terminou se a gente conseguir envolver inicialmente 3, 4,5% dessas pessoas aqui na região é possível porque eu vi uma pequena célula que foi quando o governo federal implementou para jovem no último governo e eu acompanhei de perto a leitura disso e ver que aquela pequena

parcela que veio ele começou a brigar brilhar uma célula mas a partir dessas células a gente precisa pensar o governo Municipal precisa pensar nisso porque ele está mais direto está na porta da casa das pessoas e o governo do estado precisa avançar nessa discussão tentar mesmo agências do governo agora a gente está em um momento muito crítico quem é a falta de paciência dos governos em ouvir a população eles não querem saber disso eles não querem entender que até a partir 10 ouvir a população quem poderá desenhar um projeto de curto médio e longo prazo eles acham que tem o dom da magia de transformar tudo em uma beleza sem ouvir as pessoas

Da sua memória você consegue se lembrar de algum momento de alguma iniciativa positiva do governo. Você mencionou o ProJovem como uma boa iniciativa além dessa nos últimos anos. Nos últimos anos você lembra de algo de algum tipo de divulgação que tenha chamado atenção?

Não que eu lembre nada nesse sentido de acolher os jovens que nenhum dos governos remova tem o Mova, mas é uma outra ação a gente tá falando dos jovens e dos meninos que não se enquadram mais no ensino regular que desistiram pelas dificuldades 25, 0 essa faixa etária não quer ir para o mova os que estão lá são mais velhos e os jovens acham que são mais ligeiros conhecimento. Teve um caso acho que de Contagem em Minas Gerais eu fui fazer uma palestra lá e soube de uma iniciativa em que eles pegaram metodologia de moça mova adaptaram ao ensino fundamental e ouviram a população então eles fizeram isso mas era uma escola rural agora no meio urbano não tenho visto não tenho ouvido nada a não ser essa experiência do ProJovem que foi apenas uma célula essa célula deveria ser pensado

E a gente encarar esse programa como mais um desafio dentre tantos que a gente tem a gente sabe que as famílias se mobilizam muito pela educação infantil e vão as ruas mobilizam Ministério Público o que você acha que faz com que essas mesmas pessoas não procure educação para si não Rezende dos governos reivindique dos governos as políticas de Educação de Jovens e Adultos

Exatamente é a cultura porque é a cultura de achar que o pequenininho precisa porque ele ainda é novo a cultura foi jogada num determinado momento e as pessoas pegaram isso como certo e pronto e esqueceram essa faixa etária hoje elas têm a criança para cuidar a casa para cuidar o trabalho o foco dela é ter condições para manter a família ou seja ela está no momento em qual o problema que ela está

vivenciando ela esquece que isso ela vai vim de carona boa escola reivindicar uma boa escola vou apanhar esse movimento apoiar esse movimento pelo filho dela Ela também tem esse direito e ela não se vê como um sujeito de direito isso em relação as mães e os pais. (Aline, 43)

Em compensação a gente tem um monte professores porque é muito difícil trabalhar com esse jovem porque ele vem com um monte de questões a questão de não pensar nele ele está pensando na casa ele está pensando na mãe então dá muito trabalho para o professor dar aula eu como observadora não me aprofundei nisso mas sei que ele tem resistência dar aula para esse grupo eles esquecem que essa pessoa tem as limitações e dificuldades as frustrações e tudo mais e porque que ela não briga pelo direito dela porque ela não quer essa situação para o filho dela então ela vai lutar pelo que filho ela não consegue ter força nem sentido incentivo e nem olhar para ela já é para o filho dela porque ela perdeu a vez isso é baixa estima que se aliou na Cultura de que ela já perdeu a vez dela

Então eu acredito que tem que ter uma campanha de esclarecimento ainda falta informação essas pessoas que estão fora que estão nessa condição não se enxergam como sujeitos de direito ela tem que brigar pelo direito a aposentadoria do pai da mãe do emprego dela valor do cartão para o filho dela boa educação mas tem um momento em que essa boa educação para o filho se perde por quê quando o filho dela chega na sexta na sétima série ela não consegue acompanhar e o que acontece esse filho também se desmotiva porque ele não vem ele sai da escola também porque ele chega em casa e não tem mais respaldo essa pessoa precisa ser conscientizada por que ela saiba que o filho dela precisa ter respaldo. Essa é uma leitura que eu tenho em articulação com outras lideranças não é o meu foco estou no fórum da Criança e do Adolescente acompanhando alguns dramas familiares e por estar muito próximo aos conselhos tutelares e as pessoas que defendem a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes exatamente isso porque a mãe trabalha trabalha e trabalha para dar um tênis para que o filho tenha condições de ir para escola mas esquece de que em um determinado momento ela não vai conseguir mais atender a demanda do filho então esse grupo precisa ser trabalhado nessa perspectiva de auto-estima para que ela avance talvez esse seja um caso a se pensar nessa nova estratégia porque ela está preocupada em dar comida para o filho hoje.

A criança é que ela ainda tem eu posso controlar a educação formal está longe disso ao bebê a criança pequena eu consigo comprar lá já com adolescente eu não consigo controlar porque já começam a furar os conflitos e tudo mais quando chega lá no nono ano não aguento mais esse menino e a própria mãe tira esse menino porque ele está dando problema lá na escola então vai culpando outro e aí muitas vezes são pais e mães nessa situação debaixo tema baixa estima ela não tem perspectiva nenhuma o filho dela está sendo desrespeitado você vê que são poucas pessoas nessa situação que tem outro olhar porque tem uma rede de apoio tem um grupo de amigos que oferece ajuda para que ela incentive o filho e posso acompanhar por isso eu digo que é um gerador de violência porque a criança e o adolescente na rebeldia dele isso tudo explode

Eu tenho ouvido que nesse território existem muitas políticas assistencialistas que inclusive atrapalham na titulação das pessoas da Comunidade, como você vê essa situação?

Eu não vejo política assistencialista aqui não talvez tem olhar de algumas pessoas que prezam isso mas eu não vejo isso Elas podem até dar o leite ou dar o arroz e feijão para curar a dor da Fome de imediato mas sem trabalhar psicológico trabalhar as fragilidades de cada família eu não vejo ninguém fazer isso A política pública de assistência social em São Paulo é um grande fracasso não se tem nada de política pública de suas aqui E aí fica mais fácil perpetuar essa história de que algumas entidades fazem ações assistencialistas e olha aqui 2012 13 14 brigamos muito por uma política de assistência social em toda cidade e as pessoas não acreditam que é pelo viés social que as outras políticas avança tem entidades aqui que dá leite mas a própria estrutura da entidade é um problema tem entidade que é bem segmentada então eu trato do movimento de moradia e ponto. Essas entidades não tem respaldo do governo, é precário e a gente é um pouco responsável por isso teve um momento em que a gente pensou em criar um grupo de formação para essas lideranças pois pelo tempo em que elas estão na caminhada elas se dizem liderança mas não estão liderando nem a si mesmo e essa é uma crítica que eu faço a todos nós que estamos encabeçando determinadas coisas Nós podemos ser observadores articuladores mas liderança Nós não somos porque se nós fossemos liderança nós mostraremos a quem estamos liderando e o grande problema nesse território eu sou eu estou não é

estamos fazendo estamos acreditando e isso reverbera na política pública ela reproduz.

Porque se o prefeito se o vereador seu técnico política pública não faz, porque eu vou fazer? Mas o pessoal precisa se manter nessa situação então por exemplo vai atrás de leite porque assim vai poder permanecer nessa posição de líder e é daí que vem os confrontos entre as lideranças o líder da entidade x não fala com líder da entidade Y que está no mesmo território que é de extrema pobreza então onde está o assistencialismo aí ou não faz nenhum outro e aí aquela pessoa que precisa de orientação para voltar a estudar para uma política de Educação de Jovens e Adultos isso vai reproduzir indo o que acontece na política Federal na política estadual ele tem as fragilidades dele não quer superar isso repensar a prática porque ele já é formado como uma liderança e daí prejudica a ele a entidade a comunidade todo em torno E aí não avança.

Como é que ele vai ter força para ele não está disposto a chegar junto com outro e falar com o município que precisam de um curso de educação de jovens e adultos porque a estatística mostra isso já foi demonstrado mas não é uma prioridade para ele a prioridade dele é manter o leite por que de imediato é o que ele vai conseguir fazer chegar mas ele não vai trabalhar aquela pessoa porque ele também não tem esse alcance então se há momentos diferentes em que a gente vê que uma hora a gente consegue estar juntos a gente tem um lacre quando é uma coisa gritante como no caso da violência agora a moradia a saúde É sempre o agora tem uns que vou admirar você e tem uns que vão te querer longe porque você é uma pessoa que agrega porque trazer uma discussão que não seja a falta dele naquele momento é um problema isso não é uma questão do Butantã na questão da cidade e o próprio administrador público prega isso e vai reproduzir indo nas bases eu não acredito que exista de fato uma entidade aqui na Raposo Tavares que seja assistencialista porque ela não conseguiria ela pode dar a entender para quem está de fora mas por grandemente para quem pede dentro ela não consegue essa entidade de que eu participei durante quase oito anos o bom caminho tem essa fama de ser assistencialista Mas de fato ela não consegue ela não dá passeio né ela não dá as coisas ela busca atrair os pais né para fazer sua leitura de mundo através dessas atividades E mesmo assim se 250 estão lá o território é imenso ela não vai dar conta porque ela não tem uma parceria de fato com o governo do estado com município e

pior ainda porque aí ela pega voluntários para fazer determinadas formações e tudo mais eu vi grandes corporações fazer isso não é dizer que os voluntários estão fazendo as coisas e entre o discurso e efetividade daquilo e 0,001 por exemplo o Educandário Dom Duarte desculpa não faz assistencialismo nem aqui nem na China porque o que eles pensam programas contratados com a Prefeitura de assistência social então eles fazem a música e o teatro oficina mas não estou sendo bonzinho Ele tem profissionais que estão sendo pagos por programas da Prefeitura e do Estado isso não é assistencialismo e isso é o que muita gente acredita que eles fazem Eles não estão a 100 anos aí sendo bonzinho desculpa eles tem parceria em casa pequeno programinha que eles executam tem uma empresa ou tem uma parceria com o governo tenho estado bancando isso quando eles entram com a parte dele 30 40% porque eu fiquei lá dentro quatro anos e sei como cada programa funciona mudou algumas coisas mas enfim ele não é assistencialista em absolutamente nada porque um programa vai para o CMDCA o do idoso a mesma coisa alguns pagam e essa que paga, paga pelo outro que está vindo junto então tem uma leitura de que eles são muito bonzinhos mas não é assim eles fazem um trabalho incrível fazer um trabalho esquematizado pensado avaliado e com os relatórios enviados para educação para assistência social todos eles.

Entrevista 10

Qual é o seu nome completo?

Eliana Terassi²⁰

Dona Eliana Quantos anos a senhora tem?

Eu tenho 60 anos

Onde a senhora nasceu?

Eu nasci aqui no Butantã na Vila indiana

Aqui nesta região do Jardim João 23 A senhora mora desde quando?

Aqui eu já estou aos 21 anos 22 anos

Eu queria que a senhora tem tá se se lembrar se nesse tempo que a senhora mora aqui no Pedaco a senhora já foi convidada para alguma reunião que fosse discutir educação de jovens e adultos

Não nunca

A senhora já viu algum movimento da associação de moradores do Bairro Dos moradores que são mais atuantes para conversar sobre esse assunto?

Não nunca

A senhora lembra de ter visto eu fazendo como por exemplo faixas cartazes entregas de panfletos ?

Na porta do CEU de vez em quando eu vi alguma coisa assim mas agora nem estou indo mais lá.

Lá na porta do céu Uirapuru né?

Isso aqui embaixo.

Eu vi alguma coisa faixas mas já faz tempo depois eu não vi mais

A senhora lembra agora não sou mais aqui no Pedaco, Mas no geral de ter visto alguma propaganda do Governo na TV algum comercial falando sobre EJA? Alguma coisa assim chamando as pessoas para voltarem para a escola?

Não

Nada que tenha ficado na sua memória?

Nada nada

²⁰ Eliana Terassi, entrevista realizada em sua residência, na escola estadual onde vive com seu companheiro, caseiro da escola, em 11 de janeiro de 2018.

A senhora trabalha com o quê Dona Eliana ?

Agora eu estou aposentada mas eu trabalhava na educação.

A senhora trabalhou quanto tempo na Secretaria de Educação?

Eu trabalhei por 35 anos.

35 anos em escolas?

5 anos fora de escolas e 29 anos nas escolas.

E a senhora trabalhou em muitas escolas?

Eu trabalhei no Júlio de Mesquita ter 17 anos no João 23 verdinha por 2 anos TV Daisy Amadio por 13 ou 14 anos.

Nessas escolas onde a senhora trabalhou aqui lembra de ter visto discussões sobre educação de jovens e adultos? Algum tipo de reunião?

Não mas eu ei que tem uma escola aqui na João 23 verdinho que tem esse negócio de EJA.(Vera, 60)

A senhora conhece bem esse pedaço né dona Eliana?

Mais ou menos Porque eu sempre trabalhei e não parava em casa né?

Eu conheço bem o Parque Ipê onde eu morei por 17 anos próximo à escola Teófilo próximo a delegacia 75

Eu conheço Jardim Arpoador mais ou menos a uns 8 anos E nessa casa vai fazer 17 anos que eu moro aqui no Jardim João 23

Você não acha que nesse pedaço aqui juntando João 23 Arpoador, Paulo Sexto Tem muita gente que não terminou o ensino fundamental?

Tem com certeza tem

Quando é que a senhora Percebe isso [a condição de baixa escolaridade da população do bairro]?

Na igreja porque eu vou muito à igreja As minhas amigas na missa porque aqui na escola costuma ter umas festas [D Eliana mora em uma escola estadual na região, onde seu companheiro trabalha como caseiro]

E as minhas amigas fazem parte da igreja da comunidade né? E a gente sabe que não tem. (Vera, 60)

As pessoas falam sobre isso?

Sim Já conversamos sobre isso em vários papos e de não ter terminado os estudos

Dona Lia a senhora se recorda como funcionária da Prefeitura de São Paulo de ter sido informado de alguma campanha voltada para os funcionários da Prefeitura de Educação de Jovens e Adultos?

Não Júlio de Mesquita Quem era noite e eles falavam para a gente estudar Palavra convidar a gente para estudar no Júlio de Mesquita sim

Dona Lia me conta agora pouco sobre a sua história com a escola?

Eu Nasci Aqui no Butantã na Vila indiana e fui para a escola em uma parte da minha vida. Eu fiz a primeira série na Vila Gomes e depois fui para Amorim Lima. Lá eu tirei o diploma da quarta série era uma grande coisa para época. (Vera, 60)

E depois da quarta série a senhora não estudou mais?

Eu fui tentar fazer a quinta série mas aí não deu porque eu trabalhava de babá e eu precisava mais trabalhar Eu tenho uns 12 anos o meu pai trabalhava no clube hebraica E me levou para ser babá de uma festa do clube E quando você trabalha de babá você não tem folga eram duas crianças. (Vera, 60)

E como a senhora entrou na prefeitura?

Como eu entrei na prefeitura Pode falar tudo de verdade? porque vou ajudar alguém para entrar. Rua Mário Covas ele veio entregar a escritura de uma casa ali perto do Roberto Mange Uma reunião de associação de amigos de bairro Daí eu vi ele e consegui chegar muito próximo dele Daí ele entrou no banheiro da escola para entrar para usar o banheiro eu fui na porta do banheiro esperando ele quando ele saiu eu consegui falar com ele Eu falei para ele olha eu sou uma vendedora ambulante Eu tenho um marido que é alcoólatra Judia de mim das crianças estou precisando de trabalhar Porque eu vendo salgadinhos de porta em porta eu vou indo aqui na porta da escola eu vendo em qualquer lugar. Daí ele falou assim Eu tava querendo entrar na prefeitura E eu falei que sim e aí ele me deu um cartão E diante desse cartão eu consegui e na terça-feira eu estava empregado. Na terça-feira eu procurei uma pessoa chamada Ana Maria na Avenida Paulista estava empregado sem fazer curso sem fazer nada.

Você trabalhando foi trabalhando até que chegou a Erundina e colocou o curso para gente se efetivar Eu fiz o concurso depois eu fiz a minha irmã coloquei a outra falando fui informado Tanto é que ela trabalha na prefeitura até hoje como inspetoras

Eu já fui direto para Júlio de Mesquita e lá fiquei com 17 anos depois eu saí fui para o João 23 Eu fiquei lá nós dois anos e depois eu vim aqui para Deise

Na época em que a senhora foi para o João 23 tinha e já lá?

Acho que sim mas eu trabalhava durante o dia

E a senhora não cogitou a estudar mesmo tendo a eja na escola?

Não porque aí eu já tinha os meus filhos Para eu poder cuidar e depois já vieram os meus netos E daí eu não me interessei mas não

Dona Lia pensando no Brasil a senhora acha que tem muita gente que não terminou os estudos?

Tem esses jovens aqui um monte que saiu do Daisy e não terminaram os estudos e o dia inteiro jogando bola e usando droga Tem muitas, muitas pessoas aqui o meu filho não acabou O Terceiro Colegial Não terminaram nem Terceiro Colegial (Vera, 60)

E a senhora acha que quando tantas pessoas que não conseguiram terminar de estudar quem tem que resolver esse problema a responsabilidade é de quem?

Eu não sei eu acho que é falta da gente procurar porque tem como ir até a verdinha não é tão longe e se você for daqui até lá é uma caminhada, mas tem gente que passa na porta né? O fato da gente mesmo de ter interesse. (Vera, 60)

Mas a senhora acha que as pessoas sabem que tem o curso lá?

Assim nem todo mundo por exemplo essa escola aqui onde eu moro Uma escola estadual se tivesse ela tinha a noite seria ótimo porque A noite pessoal fica jogando bola aqui até dez e meia 11 horas E de repente essa seria uma oportunidade para esses meninos. Tem o EDA, o Paulo Sexto tem um monte de escolas Eu tenho tanta certeza ia descer tanta gente desses morros para poder estudar. Eu tenho certeza absoluta disso. (Vera, 60)

A senhora acha que essa tarefa é mais do prefeito do governador ou do presidente?

Eu acho que a prefeitura que tem que mobilizar mais essa parte né eu acho.

E para dar certo para que as pessoas chegam sem gostar sem e ficar sem como deveria ser essa escola de EJA?

Olha eu tenho uma irmã que voltou e estudar um pouco na EJA da Previdência [CIEJA BUTANTÃ] Eu sei que não é as aulas eram de duas horas à noite Irmã voltou ela tá do sindicato dessas coisas eram duas horas de aula só isso não atrapalha Você tirar duas horas do seu dia para prender eu acho né não precisa mais do que isso 3 horas 4 horas de aula não não porque a pessoa chega esgotada do serviço quem vai estudar à noite Muitas vezes trabalho de tia o normal seria esse Você chega do serviço passa em casa toma banho na escola em duas horas já está voltando beleza até mesma eu iria. Seria ótimo em 2 horas hora você aprende um monte de coisa. Todo dia, é um pouquinho aprende.

Por que eu sinto falta né eu sinto falta da escola agora que eu me aposentei está mais tranquila. Eu vejo tanto que eu perdi e a gente sente isso. (Vera, 60)

Eu devia ter aproveitado não é? mas aí tinha sete saias para varrer Tinha banheiro para limpar porque a gente precisava deixar tudo limpinho para quem chegava de manhã Então acabei escolhendo Mas eu deveria ter aproveitado .

Nessa época NO Deise era cheio tinha bastante alunos.

Você lembra POR QUE terminou ?

Eu não lembro porque terminou mas para falar a verdade Rose eles vão muito bêbado e drogados, subiam com litro de vinho e Pinga ERA UMA LUTA.

É muito álcool e muita droga e eu acho que esse foi um dos motivos por que tirou. Mas o pessoal ficou tão triste... Algumas pessoas Foram para o João 23 mas nem todas porque aí tinha que subir o escadão a noite uma pessoa de idade Mas tem algumas que eu sei que foram.

Entrevista 11

Qual é o seu nome completo?

Hilda Batista.²¹

A senhora tem quantos anos e nasceu onde?

62 anos. Eu nasci em São Paulo mesmo dentro da Cidade Universitária

E a senhora me deu para esse pedaço aqui há quanto tempo?

Há 35 anos.

Então a senhora conhece bastante nessa região?

Sim

Dona Hilda um pouquinho para mim sobre a sua história com a escola.

Eu sou do tempo ainda do exame de maturidade, Eu fiz o primário em uma escola na Otacílio Tomanik , Sólon Borges, e depois eu fiz o ginásio no Daniel Pontes. Eu parei novamente o ginásio aqui perto do colégio Roberto Mange , novamente Eu já havia feito Mas eu achei que eu tinha esquecido então eu fiz outra vez. Enfim tirei o certificado depois eu parei por mais 5 anos e depois eu fui para o bar lá na Avenida Paulista em uma escola do estado fiz o segundo grau na EJA. Após isso Eu fiz dois anos de faculdade de enfermagem não terminei e aí eu fiz o técnico em enfermagem O colégio técnico enfermagem eu trabalhei com 12 anos em creches aqui por que na época era somente comunitário ligado as igrejas (Júlia, 62)

O que a senhora lembra sobre a igreja lá na época em que a senhora Estudava na Roberto Mange?

Era muito bom além de ser cheio. Não tinha aquela separação entre o menor e o adulto Era tratado todo mundo igual só que o maior respeitava o menor E vice-versa sabe e a criança menor conseguiu explicar sua boca matéria que ele não conseguia. Então às vezes o professor que dia para quem é adolescente e explicar para você matéria e ficava melhor Ficava mais na sua cabeça.

A senhora lembra Em qual ano a senhora estudou lá?

Acho que 1986.

E o ensino médio?

²¹ Hilda Batista, entrevista realizada em sua residência, no Jardim João XXIII, em 22 de janeiro de 2018.

Eu fiz duas vezes a última foi lá na Paulista 1992, Eu esqueci o nome mas é na escola estadual ali na paulista perto da Gazeta.

E a senhora fez o ensino médio na modalidade EJA ou regular?

EJA?

E que lembranças a senhora tem dessa escola?

Nós éramos tratados como iguais não tinha diferença nenhuma de escolas normais. Olha trocado todo mundo igual todo mundo tinha os mesmos direitos.

Dona Hilda como a senhora descobriu que tinha EJA nas escolas?

Agora você me pegou porque faz tanto tempo sabe. Assim eu falava de estudar por conta de serviço por conta da vida O boleto venceu dia você sabia que aquele colégio está tendo suplência? Ela mudou com a boca aí eu ia lá descobria como fazia e ia. Porque o meu problema não era o certificado era conhecimento era bate-papo. Fazer amigos do que a nossa região sempre foi muito pobre disso. Aqui ou você trabalha ou você não trabalha mas se você não trabalha você fica dentro de casa porque aqui não tem lazer na minha época o lazer era a escola.

E a senhora lembra de ter essa possibilidade de conversar e de se relacionar com as pessoas?

Às vezes acabava trazendo a mesma discussão para dentro da sala de aula.

A senhora lembra de muitas pessoas desistirem queria largar o curso?

Na minha época era difícil as pessoas desistirem porque o estímulo dos professores era muito bom Ele conversava com a pessoa, o que está acontecendo vamos achar uma forma de você não faltar. Desse dia que você não veio Vamos fazer um trabalho, Para repor Então tinha muito calor humano.

Agora puxa da sua memória não é sobre toda a sua vida e a senhora lembra de ter visto alguma propaganda na TV ou no jornais e revistas o governo chamando as pessoas que não terminaram os estudos para voltar para escola

Lembro de uma época nos anos 80 e 90 entre na subprefeitura não tinha somente o prefeito mas tinha também assistente social tinha pedagoga. E como eu trabalhava em creche naquela época eu lembro que que tinha vários ramos que se reuniu na sub-prefeitura e pensava atividades e trabalhos para todos. Então três vezes por ano as escolas as creches da região sem reunião lá no Educandário que era um espaço maior para discutir E nós fazemos atividades pedagógicas Época Educandário

Quem é esse e tinha também os cursos profissionalizantes então eles tinham mais apoio da sub-prefeitura .

Então havia essa divulgação local?

Isso Eu lembro que a gente ia fazer algumas formações lá na USP no prédio de Geografia História Mas de fora não tinha divulgação de nada.

Agora vamos falar um pouquinho aqui desse pedaço do Jardim João 23. A senhora acha que aqui tem muita gente que não terminou o ensino fundamental?

Muito.

A senhora convive com essas pessoas? Como a senhora vê isso?

Olha até o jovem a maioria dos jovens chega na quinta na sexta série e aí eles param, isso é falta de apoio educacional.

Fale mais sobre isso.

Por que a própria escola né incentivo a gente fazia peças de teatro e saia pelo bairro apresentando nas escolas, Por exemplo a gente falou muito sobre a dengue né Mas isso ficou muito dentro de cada escola e no meu tempo não a gente fazia em uma escola e apresentar para outras escolas Escola levava jogo de futebol para outra fase aquelas disputas, Avião intercâmbio Educacional assim e hoje não acontece a criança e o adolescente não tem incentivo, Hoje em dia o professor estuda a pedagogia estuda outra coisa se prepara para dar aula Prepara para ensinar só que aí aquele dinheiro que ele gastou para estudar ele que ela botou e ele esquece que estudou com amor esquece desse e acaba somente trabalhando Então aonde ficou a educação sem o amor eu gosto dele porque até o sonho dele ele perdeu. (Júlia, 62)

Dona Hilda conta um pouco sobre a sua atuação aqui no bairro. Ivonete me contou que a senhora aciona associação de moradores do bairro e também atuam no movimento sem teto.

Eu comecei no movimento de moradia sem teto na Zona Sul Na época em que o prefeito era o Mário Covas e ele dá muita liberdade para os movimentos trabalharem.

Como ele deu muito a liberdade nós fizemos um trabalho para que ele se candidatar-se a Governador do Estado E foi o que aconteceu e se tornando Governador abre um monte de espaço para quem São Paulo Para que se pudesse fazer moradia aqui só se conseguiu na gestão dele, pelo menos aqui na minha região que é a parte do meio e subindo a rua Carlos Faria a gente conseguiu conjunto

habitacional A gente recebeu a terra limpa e fez o conjunto habitacional. Hoje em Dia Depois de 12 anos começaram as ocupações e hoje a gente não sabe o que é mais ocupação e o que é conjunto habitacional, mas nós ganhamos aqui 870 casas. Terrenos que foram construídos só de construir a minha casa e depois eu pensei não eu preciso trabalhar para que outras pessoas consigam.

Como a senhora se aproximou do movimento de moradia?

Por amor A causa no movimento de moradia nós não temos ganhos, É por amor e não tem domingo porque a gente fazia o cadastro as pessoas pagavam o valor de duas conduções e com esse valor é que a gente ia para Brasília Se alimentava no alojamento fazia os encontros, E vem a gente de todo país e a gente se juntava para discutir quais eram as melhorias que a gente correr atrás Porque todos os estados do país tem o mesmo problema de moradia.

Então o problema era um só que a gente só tinha que achar uma forma de trabalhar em cima disso E eu trabalhei por 25 anos.

A senhora militou por 25 anos nesse movimento?

Sim só que depois eu perdi as minhas duas pernas. Ainda fiquei com dois anos fazendo trabalho aqui de casa mas depois eu achei que não estava legal Porque depois você ficar muitos anos viajando visitando correndo atrás dos governantes depois você ficar presa a cadeira de rodas é muito difícil Porque eu acho que até a sua credibilidade fica mais frágil então é melhor outra pessoa continuar.

E nesses 25 anos como foi a sua luta por moradia aqui na região como a senhora lembra?

Olha nesse espaço a luta foi muito grande a gente fizemos a região da Cohab próximo ao Educandário que foram 720 casas perto do centro comunitário As últimas que nós terminamos já foram na gestão do Maluf porque ele queria fazer Águas espaiadas E não tinha como tirar aquela Comunidade das Águas espaiadas Então ele deu os prédios lá em cima para famílias e também outros prédios lá na Cidade Tiradentes Então a mesma quantidade de prédios que tem aqui tem lá na zona leste Com contrato de usufruto esse apartamento foi dado são os que tem lá no fundo E a gente tem a última que a gente entregou que foram 240 unidades aqui na Rua Imaculada da Conceição.

E foi Qual o governo que fez?

Covas Maluf lá em cima e esse último começou na gestão da Marta e terminou na gestão do Haddad.

Demorou tudo isso?

Tenho trabalho de 11 anos porque o movimento de moradia não é assim para hoje, às vezes a gente começa com uma família que está com bebê de colo e quando entrega o bebê está casando. Mas a gente não trabalha só com essa região a gente trabalha também com o Rio Pequeno Onde saíram aqueles predinhos do Sapé trabalhamos com a Vila dos Remédios com a Ponte da Casa Verde, Jaraguá Pirituba e agora também a Rua do Bosque lá na Barra Funda.

Lá no centrão o governo resolveu no bar ali aquela Cracolândia então Tirou a famílias daqueles prédios onde moravam várias famílias e colocou nos hotéis e Governo está pagando o aluguel para essas famílias mas precisa dar à moradia O projeto inicial para revitalizar e seus espaços prédios antigos que eram teatros restaurantes né E fazer quitinetes para essas famílias então na Rua do Bosque é um terreno bem grande que pertencia A Ferrovia E a gente vai fazer lá 570 apartamento Pelo projeto Minha Casa Minha Vida já está tudo assinado.

Eu acho que a senhora continua bastante atuante.

Eu ainda estou acompanhando o pessoal não me deixa de fora. Porque assim você tem 22 anos de currículo nas costas né aí entra um jovem E Me Pergunta Onde é que eu vou aí como é que eu faço? Eu não posso ir mas eu posso dizer onde é que ele vai e como ele vai fazer.

E é muito gostoso a minha luta é para que as pessoas tenham seu cantinho elas não precisam me dizer muito obrigado quem vai me agradecer está lá em cima Pesquisa para mim por favor como você vê isso nesse Território que tem as ocupações e o mesmo tempo tem as construções do CDHU da Cohab Como que você vê isso?

Assim como você vem para São Paulo, você traz sua família e sua estrutura aqui só que você mora de aluguel e seus filhos estão crescendo e você não tem condições. Então você procura o movimento para ter um terreno legalizado. Só que eu vou nem se não dá esse âmbito para os movimentos Ele vai ficar de boa escutando e o que acontece você chama o seu parente lá do Norte. Ele vem porque está difícil lá só que quando chega aqui Ele não tem como pagar o aluguel. Mas existe um terreno do lado um terreno grande que se você fizer um barraco você vai poder viver e governo

não vai te tirar. As ocupações acontecem assim as que podem ser legalizadas são feitas em terrenos particulares O que pertence à prefeitura. Esse terreno particular se o dono abandonou. Continuar pagando IPTU, você pode morar 20 anos mas um dia ele vai ser demolido, o dono pagou então é bem arriscado. Agora já é um terreno que pertence ao município você não sai, eu só tiro se for uma área de risco Mas é difícil alguém construir dois cômodos 3 cômodos em uma área de risco que a chuva pode vir e levar tudo.

Nesse sentido os governantes são bem aliados porque 8 na época do Maluf eles derrubava tudo, eio mundo quando ele queria fazer as pontes dele não queria nem saber.

Hoje não hoje já tem um programa que amanhã é uma vitória que é social que trabalha família, os programas dos Adolescentes das Crianças Carentes todos programas que juntam. Todos, os próprios advogados que estão se formando uma parte do currículo dele assim como você está fazendo eles têm que trabalhar para o social. Porque como ele vai ser um advogado sem trabalhar com social Nossos advogados trabalham muito com os movimentos e ocupações

Os Picaretas que não querem saber mas tem os justos que correm atrás. Que vão atrás de gente, fala o terreno é irregular vocês não podem ficar mas se o terreno pertence à prefeitura eles dizem que a gente pode ficar que não tem como retirar

E você acha que aqui as ocupações têm sido feito dessa forma?

Não está, porque essas ocupações elas não pegam aquele limite que a pessoa ter autonomia. A pessoa não tem na parede não tem uma liberdade. As crianças continuam presos, os terrenos são regulares os advogados que estão acompanhando são todos advogado de porta de cadeia afim de tirar dinheiro das pessoas.

Você conta aí você está lá fazendo seu barraquinho, vem um advogado fala “Olha você vai ter que tirar”, mas aí vem outro e fala que “tem outro advogado que vai trabalhar para a gente” e você vai nessa advogado porque você não tem tempo. Porque você tem que trabalhar então você não tem tempo e vai naquele advogado que é marreteiro. Tem muita coisa por trás disso são ocupações super. Irregulares. Não tem trabalho nenhum com ele por exemplo a criança só tem da porta para dentro da casa dela porque para fora ela não tem nenhuma Liberdade E se torna prisioneira na própria casa.

E ainda após tantos anos acompanhando tantas reuniões debates e movimentações em relação à moradia. Como a pauta da educação aparece se aparece nessas discussões?

Nas minhas reuniões aqui eu sempre tiro um tempinho para trazer informações de Fora Por exemplo se vai ter um curso para jovens e adultos ou se vai ter uma atividade para criança um curso de cabeleireiro para aquela mãe que trabalha a semana inteira e só tem tempo de vir a reunião no domingo e traga informações para ela também sobre o que está acontecendo no bairro O que pode favorecer a ela e as filhas dela dessa forma que a gente usa para trabalhar

Até o ano passado [2016] no céu Uirapuru aconteceu muitos projetos muito certo e eles faziam panfletos em quem formava eu espero que esse ano comece também.

O convênio do ProJovem não foi renovado não tem como continuar.

Aí fica difícil né porque você já tem aquele trabalho e de repente para?

Para tudo e volta para estaca zero aquilo que eles ganharam eles acabam perdendo. Para nós isso é bem difícil.

Ao longo de todos esses governos nossos pelos quais você passou, você falou sobre o Covas e Maluf Pitta Erundina Serra Kassab Marta Haddad agora o Dória, você acha que teve momentos mais fáceis para militância?

Todos os governos têm um ponto alto e depois um ponto baixo Ele começa a trabalhar se você consegue assinatura do projeto já no primeiro ano ok senão você não consegue mais. Horizonte Amor Nando e vão deixando para a outra gestão .

Porque mesmo militando na moradia a gente também tem que priorizar a educação saúde Ambiente, tudo isso a gente corre atrás eles fogem e a gente corre atrás. Então a gente não se fixa só na Moradia. Se tem um ano em que a gente percebe que para moradia não vai dar nada a gente pensa qual é o outro problema é a saúde? Nós trabalhamos também com a pauta GLBT, não que a gente seja a favor mas a gente sabe que a classe baixa é a que mais sofre com isso E eles têm que ter pelo menos o direito de viver Nós vamos agregando outras pautas. Em março é que está começando o ano, então o prefeito está lá com o bolo dele que veio na parte de Brasília do estado e agora está nos municípios E aí vai ter que dividir em que educação saúde e tudo só que naquele ano para moradia é muito pouquinho e não agrega nada.

Pensando nos adultos nos jovens que estão no movimento de moradia, o que seria uma escola interessante para essas pessoas?

Muito movimento oferecemos algum curso de culinária, de manicure, temos convênios com algumas faculdades e cursos mesmo para poder ser liderança.

E se você fosse pensar em uma escola formal de rede que características precisaria ter essa escola para que ela fosse interessante para esses jovens esses militantes?

Por exemplo aqui no bairro tem várias escolas que a noite não tem nada ficam fechadas gente porque não fazer um curso de teatro? Chamar os adultos para as atividades convidar Ninguém vai sem convite tem que fazer uma palestra e a partir desta palestra conversar sobre quais atividades essa população tem interesse em fazer Várias espécies que a gente tem da educação para fazer as atividades à noite Seria interessante à noite pegar duas salas Fazer atividades com as crianças pequenas enquanto as mães e os pais fazem a outra atividade Eu acho que é sim aquele medo que as pessoas que não sabem ler e escrever tem de ir termina. Porque você tem um incentivo de mais coisas dentro da escola e aí aquele tempo da escola se torna mais agradável e melhor E na saída tem a questão da segurança porque mais gente saindo indo embora juntos tem aquele movimento maior. (Júlia, 62)

Entrevista 12

Eu queria senhor Hilton, que o Senhor se apresentasse

Meu nome é Hilton Gonçalves Pereira²², Presidente da associação Cohab Educandário. Meu apelido é índio. Sou bem conhecido aqui pela região e faço um trabalho social voluntário na associação Cohab Educandário. E muitas vezes eu vou na escola, por exemplo, Paulo Sexto. Só Deus, misericórdia. Fui lá falar com a diretora, o muro caindo há mais de dois anos. Ninguém respeita as professoras lá. Tá quebrando tudo lá. Eu fiz lá um andando no Paulo Sexto e também no Eda Terezinha.

Tá mal, tá ruim. Eu levei pro vereador Zé Turin esse caso e até agora não obtive resposta. Eu passei os telefone lá para ele porque ia tomar alguma providência. Isso já foi falado pro prefeito passado, da escola Paulo Sexto, da prefeitura e a da Terezinha também é da prefeitura. Olha os professores não querem dar aula porque os alunos não respeitam. Está do lado da favela o que está segurando eles lá ainda, é agente comunitário que mora na região que conhece todo mundo. E aí a gente vai falar com quem?

Por exemplo, eu sou Conselheiro da UBS do Paulo Sexto foi roubado 14 vezes. 14 vezes foi roubado. Segurança, Secretaria da Saúde, Prefeitura, todos os órgãos eu fiz e ninguém tomou Providência. Você sabe aonde a gente foi parar? Na biqueira...

Porque os médicos estavam consultando você, chegava, pegava o celular e ia embora. E eu como líder comunitário como presidente da associação com trabalho voluntário, conselheiro e gestor desde a gestão passada, tive que tomar essa atitude

Veja se o posto está sendo mais roubado. Os caras foram até lá falaram com a diretora para ela colocar uma câmera e disseram que a partir daquele dia esse posto não seria mais roubado e aí eu penso, eu fiz três órgãos para Secretaria de Segurança Pública, Secretaria da Saúde e para Subprefeitura quando eu cheguei na Secretaria de Segurança Pública o cara falou assim: aqui você não entrega não porque todo mundo me conhece.

Há quanto tempo o senhor mora nessa região?

Eu moro aqui Há 20 anos e atuo na associação de moradores há 10 anos.

²² Hilton Gonçalves Pereira, entrevista realizada na biblioteca do CEU Uirapuru, no Jardim João XXIII, em 13 de dezembro de 2017.

Como o senhor foi se interessando por participar da associação do Conselho?

O presidente passado não quis mais assumir a Associação, não quis mais trabalhar na associação porque era um ponto de drogas, havia prostituição na época e aí fez uma carta para a diretora da associação para ela disse que se ela queria tomar conta porque ele estava fora.

E aí ela me chamou e disse assim: “o índio você não quer me ajudar a tomar conta?” Ela ficou um ano e aí ela se aposentou disse para mim que não queria mais. Eu moro na Cohab é ligada à prefeitura né? Então nós fizemos uma eleição e eu ganhei. Eu disse que ia tomar conta e queria entrar. Eu sou um funcionário público aposentado eu trabalhei 32 anos no Hospital das Clínicas e não queria trabalhar mais. E aí então assumi a associação. Quando eu assumi a associação tudo que você procurasse de roubo havia ali. A Cohab ia até lá colocar os cadeados, os caras iam lá e estouravam. Quando eu assumi, onde eu fui? Fui conversar com a liderança. Sendo líder comunitário você tem que chegar lá e ser honesto com os caras. Eu falei para os caras: “olha eu sou trabalhador, sou funcionário público, aposentado, e eu vou tomar conta da associação e aí eu passei a tomar conta. E coloquei 75 idosos lá, 50 mães com criança, o caratê voltou a capoeira a prefeitura me deu duas professoras, uma de manhã e uma à tarde. Vai lá ver se tem alguma professora. Porque não tem?”

Porque você sabe que nesse estudo tem que ter no mínimo 20 alunos. Me deu cadeiras, me deu livros, está tudo lá. E aí a prefeitura veio e me tirou as professoras, eu estou sem professora na associação. O que eu fiz? Eu transformei associação em uma ONG. Para ver se eu consigo trazer os benefícios sociais para ONG porque pra associação é diferente. Pra transformar a Associação em ONG os caras quase me viraram do avesso. Atestado de antecedente, atestado daquilo, mas graças a Deus com 62 anos não tinha nada. Eu não tinha processo nenhum nas minhas costas

Agora eu já cadastrei a ONG no banco de alimentos da prefeitura. Estou a 6 meses sem entregar o leite porque eu transformei a associação em ONG. Agora eu já cadastrei novamente na Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado. O leite que entregava não era da prefeitura, era do estado, agora quero fazer um trabalho legal lá. Diferente, mas de estudo profissionalizante eu quero encaixar lá.

Senhor Hilton, o senhor conhece muito bem a população daqui do Jardim João 23, da Cohab Educandário também o senhor acha que é uma população que estudou bastante ou que estudou pouco? Como o senhor vê isso?

Eu acho que pouco, mas a população fica cobrando do governo só que quando coloca não vai. Hoje a molecada quer ganhar dinheiro fácil. Tem vários programas que só entra se você estiver estudando. Como projeto jovem aprendiz. Aqui nessa região vai ver quantos alunos fazem, dá para contar nos dedos. Mesma coisa se você colocar algum curso na associação, mas vai lá e coloca um pancadão. Você não consegue contar os jovens de 15, 16 anos, as meninas todas grávidas com 16, 17 anos querendo pegar leite. Hoje para pegar o leite do Estado você precisa ter o Bolsa Família se você não tiver você não pega.

Muitas famílias daqui tem Bolsa Família?

Tem, mas muitas perdem. E aí você pergunta por que perdeu e elas não dão resposta, o próprio posto de saúde fez o cadastro para o bolsa família mas muitos foram cancelados. Você pergunta e as pessoas não tem resposta e eu não posso saber. Eu não posso saber. Você que é mãe deve saber. Perdi por isso, isso e isso Não tem como o presidente da associação te ajudar.

As pessoas da Cohab costumam procurar o senhor para pedir ajuda?

Sim, por isso eu mudei para ONG porque aí eu consigo ajudar mais. Por exemplo nos dias 10 e 12 eu vou ter exame de vista grátis. Se eu fizer 20 óculos, eu dou um de graça pra quem precisa. Eu vou te dizer eu tenho uma ajuda de custo, mas como eu faço essa ajuda sai fora. Mas para eu te dar os óculos eu tenho que saber onde você mora se você pode ou não pagar. Eu gostei de uma coisa que o governo fez, quando eu assumi o leite tinha muita gente que pegava e não precisava. Hoje o limite são dois salários mínimos mas tinha pessoas que recebiam R\$2000, R\$ 3000 e pegando leite. Eu falava: mas você não precisa pegar o leite, e a pessoa falava assim: mas eu tenho direito, então quando Geraldo Alckmin assumiu ele colocou esse limite colocou a regra. Eu acho que ele não fez errado.

Em relação a educação o senhor convive aqui com muitas pessoas que não estão alfabetizadas por que não terminaram o ensino fundamental

Eu tenho uma amiga que mora aqui perto do Jardim Arpoador que ela tá oferecendo esse aprendizado aí, não sei se você conhece o mercado Paraná aí tem uma amiga minha que dá. Mas ela tem uma ajuda, porque ela é ONG, eu não tenho

como sustentar. Você coloca uma ONG lá dentro, a primeira coisa ele pergunta pra mim assim: “Associação tá cadastrado já, tal”, mas a associação eu não conseguia cadastrar em lugar nenhum. Aí eu ela mudou pra ONG, essa foi meu perfil de mudar associação pra ONG.

Que lugares O Senhor conhece aqui na região que tem cursos de Educação de Jovens e Adultos?

Ah, o Dom Duarte, tudo de graça pra jovens, adultos, adolescentes. Informática, curso de alfabetização, o que tem nesse Dom Duarte aí de curso pra jovem, adolescente. Tem tudo, no Dom Duarte tem, que é o mais próximo de nós, aí tem o SENAC aí dentro, tudo aí dentro. Não adianta o jovem reclamar que não tem, porque tem. Vai no D. Duarte por placa lá que tem tudo, pedicure, manicure, tudo de graça, ninguém paga nada, mas vai lá pra você ver.

E para as pessoas adultas e mais velhas que não puderam estudar o que tem aqui na região?

Olha o que tinha lá era meu, mas fechou, e o da menina lá.

O senhor tinha convênio com o MoVA?

Exatamente.

Por quanto tempo o senhor teve?

Acho que não chegou nem a um ano. Era uma ONG que bancava né, mas tinha a prefeitura por trás dessa ONG. Mas aí não estava atingindo os alunos e eles foram saindo. Aí eu fui falar com o vereador Aurélio Miguel e ele colocou 150 alunos lá dentro daquela associação. Judô. Tudo de graça, a única coisa que você tinha que pagar era o... mas vê quantos alunos ficou. Dois ou três. Os adolescentes não querem saber de regra não, é só colocar dentro do tatame, tem que ter regras. E ele falava que o professor era muito chato, mas quando você vai para o tatame tem que ter uma regra. Não adianta eu ficar passando a mão na sua cabeça tem que ter uma regra E aí foi saindo, Aurélio Miguel foi lá e tirou. Quantas associações corretas tem benefício, não vem falar pra mim que não tem porque tem. O problema é a comunidade. Também o governo dá. Vê quantas geladeiras de graça entrou aí. Não sei se você sabe, mas a Eletropaulo distribuindo geladeiras segundo Zarattini Se você é o chefe de família que só você trabalha o seu salário é dividido Qual o número de pessoas da sua casa se der um quarto do salário mínimo você tem direito

O senhor estudou até quando?

Eu tenho o ensino fundamental completo sabe como eu terminei? Dentro do Hospital das Clínicas eu entrei no HC limpeza. Da limpeza eu passei para lavanderia. Eu passei da lavanderia para atendente de enfermagem, naquela época em que atendente de enfermagem fazia tudo. Para eu passar para Atendente de enfermagem eu fiz uma prova Ana Martins Couto Não consegui passar para enfermagem porque na época eles pediam um Fundamental e eu não tinha E aí O Maluf colocou no curso lá dentro eu já tinha o diploma porque eu fiz a prova, mas eu fui estudar

Nessa época o Maluf era o quê?

Governador era 1982 E aí ele falou para ser candidato a presidente e ficou o José Maria Marinho e aí tomou muita gente ali dentro porque Ensino Fundamental a maioria não tinha quem trabalhava na lavanderia não tinha. Então essa é a vida do índio 62 anos tenho minha vida inteira limpa. Eu não devo nada para ninguém

Quando o senhor conversa com as pessoas aqui da região elas reclamam para o senhor de não ter onde estudar do atendimento educacional para as pessoas jovens e adultas que não terminaram o ensino fundamental/

Agora reclamam, mas quando eu coloquei na associação elas não foram. Então agora você tem saudade, mas quando eu coloquei na associação elas deixaram ir Você sabe. O que é isso? é preguiça Hoje a molecada não está se dando valor com 15 16 anos Não quero trabalhar para mim quem tem 15 anos e você ainda criança Eu tenho duas filhas uma de 15 e uma de 18 anos acabou de fazer 18 anos nunca tinha trabalhado entrou no projeto jovem aprendiz aqui no mercado Barbosa depois de 90 dias ela foi desligada eu perguntei para ela porque desligaram você filha não mente para mim ela disse que a gerente não gostava dela Porque a gerente pediu para ela subir em uma escada ela disse que era perigoso de cair e ele falou que se ela caísse do chão não passava Esse segundo ela mas pai quando eu subir naquela escada pai? Ela está em casa está desempregada foi o primeiro emprego sabe?

O senhor lembra de ter visto aqui nessa região há algum tipo de propaganda sobre curso de educação de jovens e adultos? Algumas propagandas do governo?

Nesses tempos não

Mas o texto não lembra de antes? O senhor lembra de alguma época em que houve mais?

Eu lembro que tinha no de Eda Terezinha, na Roberto Mange na prefeitura. Que eu me lembre foram esses dois.

O senhor sabe que aqui no João 23 tem EJA?

Mas não está sendo divulgada.

O que precisa ter nesse curso para que as pessoas voltem e passa a terminar os estudos?

Eu acho que as associações as ONGs precisam sentar com as lideranças e explicar com a proposta Só que nunca tem isso por exemplo o pessoal Invasões ...

Aqui é muito forte essa questão, não é?

Sim eu já fui ameaçado de morte 3 vezes, porque você sabe que toda a invasão tem alguém por trás, às vezes a Associação segura tudo isso. Eu não aceitei porque ela está dentro de um órgão da prefeitura e se eu fizesse isso no mês seguinte eles me tirariam, e aí me disseram que eu era contra a invasão e realmente algumas pessoas fazem invasão construindo uma casa ali e depois vendem. Tem gente que fica rico com esse negócio de invasão, já me deram um barraco e eu não quis porque quiseram me segurar, a gente dá um barraco para presidente da associação e ele fica quieto, mas eu não aceitei, então foi isso. Isso acontece nessas Invasões, tem muita gente ali que está porque precisa. Que não tem como pagar aluguel. Hoje a prefeitura paga essa bolsa aluguel, mas ninguém aluga uma casa para mim, eu tenho três filhos. Então esse povo que tem bolsa aluguel aqui está todo na favela de novo. Ele recebe Bolsa aluguel, mas está lá porque não consegue alugar uma casa

Eu fiquei muito decepcionado ao conhecer minha casa minha vida porque eu tenho duas mil famílias cadastradas aguardando a moradia Social.

Em Carapicuíba, Cotia, Taboão da Serra. Só que eu não poderia levar ninguém de São Paulo. Para mim levar o meu pessoal de São Paulo para lá, eles me dariam a área, mas não para o pessoal de São Paulo, eu perguntei se não teria nem uma porcentagem, me disseram uns 10 %.

Mas de onde o senhor acha que vem essa falta de interesse dos jovens de procurar os cursos do Educandário, da sua Associação, de onde vem essa falta de ânimo da população?

É que eles não querem saber de estudar mesmo. Não adianta tapar o sol com a peneira. O Dom Duarte colocou uma faixa, deste tamanho lá na frente onde passa três empresas de ônibus e as placas estão lá, com todos os cursos. É falta de

interesse mesmo. Esse aprendiz, dependendo do lugar onde você vai se for longe você tem o café você tem um lanche. Não vem falar para mim que não porque eu fui atrás. Para colocar minha filha. Então tem gente que fica reclamando que os jovens não têm trabalho. Mas tem que estudar, se você não estudar você não tem. É igual futebol, eu mexi com time de futebol também, eu carregava 50 crianças, sem carro, sem ônibus. Chegando na empresa e em cada ônibus e colocava tem 15 alunos. Aí o fiscal falava assim: índio não dá para colocar tudo em um ônibus só, aí a gente dividia. Aonde a gente ia quando chegar vai no jogo de futebol tinha os olheiros lá olhando. E aí um dia um cara chegou perguntando quem era o dono do time, eu falei que era eu, e ele perguntou pro menino que era meia esquerda se ele estudava e ele disse que não então se você não estuda você não consegue nada.

O senhor acompanha então muitas pessoas que têm buscado colocação profissional e não consegue por causa da escolaridade?

Hoje chega para os jovens e pergunta matemática pra ele, eu tiro pela minha filha, eu perguntei para ela: filha você sabe quanto é 7 vezes 8? Porque eu sei a tabuada. Eu falo para você que a maioria não sabe. Não sabe escrever lá na escola e fala assim: escreve o nome da sua mãe ou assina aqui. Por experiência própria da associação, a Associação é uma escola da vida eles têm que assinar o nome e o nome da mãe para poder pegar o leite ...

Estudei até o ensino fundamental e eu lembro que uma professora uma vez me perguntou se eu sabia tabuada eu disse que não e ela disse que se eu não soubesse matemática eu não poderia fazer contas e é verdade

E por que o senhor não fez o ensino médio?

Por que ou eu trabalhava ou eu estudava e não tive condições tinha 4 filhos.

E o que o senhor acha que tem que ter em uma escola para atender bem quem é trabalhador para poder terminar os estudos?

Olha aqueles que estão tentando, e são poucos. Na época eu mandei até fazer panfletinhos do ensino fundamental, mas não tive retorno.

Os dados demográficos mostram que é uma região que tem muitas pessoas que não terminaram os estudos

Que tem, tem.

A minha dúvida é porque essas pessoas não estão procurando a escola e os cursos de EJA?

A pessoa tem que procurar os seus interesses. Não é culpa da escola. A escola eu não posso culpar, eu não vejo os meus erros. O que foi que eu fiz. É assim que eu vejo hoje. As pessoas reclamam da vida, reclamam de tudo, mas qual é a atitude que você tomou para resolver isso de que você está reclamando? Para eu reclamar disso aqui eu tenho que tomar uma atitude

Entrevista 13

Qual é o seu nome completo?

Jorge Afonso de Oliveira.²³

Seu Jorge quantos anos o senhor tem?

73 anos.

Onde o senhor nasceu?

Em Piraí no estado de Minas Gerais.

O senhor veio para São Paulo há quanto tempo?

Eu vim em 1978.

E nesse pedaço aqui há quanto tempo o senhor mora?

Desde 1982.

Como era que antes, quando o senhor chegou?

Isso aqui era uma área rural, porque tinha um proprietário que cultivava hortaliças na região. Em 1982 houve no Jaguaré Desabamento no qual muitas famílias perderam suas casas e ficaram sem nada. Na época nós éramos líderes comunitários ali no jardim Raposo Tavares perto do quilômetro 15. Na época nós tínhamos aqui uma federação de favelas, Essa Federação era um órgão que nós nos reunimos para fazer devido às necessidades que bairro tinha. O Butantã, na época eu entrei lideranças comunitárias e das favelas nós tínhamos em torno de 170 lideranças.

Determinados casos essas lideranças fazer uma assembleia para ver qual seria a prioridade das necessidades do momento porque emergência tinha direto.

Naquela época não tinha água e nem luz nas favelas, Nós tínhamos que tomar emprestado um bico de luz Dois Vizinhos Mc dia mas era precário porque tinha muita gente Quando nós resolvemos agir para pedir os benefícios para as favelas, Nós ainda estávamos no tempo da ditadura e o prefeito da época que era o Reinaldo de Barros N 978 quando a gente começou o trabalho das favelas, Porque quantos anos para cá em 1982 Foi por causa desse desabamento no Jaguaré, Nossa que nós fizemos uma assembleia com Mário Covas em Franco Montoro, Ali onde hoje é o Extra do Jaguaré ele estava inaugurando Avenida Politécnica, Aí surgiu a ideia de pedir para ele uma

²³²³ Jorge Afonso de Oliveira, entrevista realizada em sua residência, no Jardim João XXIII, em 21 de dezembro de 2017.

hora dessa população que estava nessa situação o que eles estavam em barraco, Improvisado que a prefeitura fez para atender a emergência, Porque a chuva derrubou os barracos, Aí a liga das senhoras Católicas em uma determinada área aqui nessa região Então Eles resolveram entrar em um entendimento para desapropriar parte dessa área, Para fazer educação e justamente caiu na área onde era a parte rural E a comunidade na época quase não tinha recurso e ninguém cobrava taxa de nada, Cada um cava sua contribuição e era tudo sem fins lucrativos, De acordo com a necessidade de cada Entidade Nós tiramos os recursos do próprio bolso para poder um ajudar o outro e tocar o nosso movimento para frente.

Então você conseguiu reunir 170 líderes comunitários?

Sim uma vez a gente se reuniu na subprefeitura. Precisava se reunir na quadra de esportes ali atrás porque não tinha espaço e no salão não cabia muito. Somente liderança entre a Sociedade Amigos de bairro e líderes de favela. E aí a gente pegava O Jaguaré o São Domingos aqui e à tangente da região do Morumbi e essa gente Paraisópolis, você vê que abrange a gente de todas as áreas, Cada um com objetivo de pedir a melhoria para a comunidade.

Aí o Mário Covas desapropriou uma parte, começou a fazer a terraplanagem e pega marcação dos lotes.

Então ele colocou 200 famílias entregou para cada uma um terreno. Na época a prefeitura tinha unção dos chamado funapes, Esse fundo tinha sido criado para ajudar pessoas que tinha uma propriedade mas que não tinham condições para construir é uma coisa que ajudou muita gente.

Na época as 200 famílias que foram atendidas começaram a construir só que funcionava da seguinte forma: A prefeitura que fornece o material e te arrancar mesinha para você ir pagando mensalmente. Para que dinheiro dessa conta voltasse para atender a outras necessidades

Com a mudança da ditadura para democracia esse fundo foi extinto e não existiu mais. Ele foi construído com seus próprios recursos ninguém tinha pedreiro. Eles mandaram os técnicos da prefeitura Engenheiros arquitetos que vem ao Pai acompanhar a realização do serviço e cada um ia fazendo com seus próprios recursos.

As pessoas contratavam os pedreiros e assim por diante. E a gente ia fazer o trabalho de encher a laje aos finais de semana.

Daí na gestão da Erundina foram feitas nas 200 famílias, E aí fizeram os predinhos aqui embaixo,

As 200 primeiras são qual região hoje como a gente Localiza?

Elas estão na região de hoje é a Serra Pelada, depois viram que dava certo e fizeram um projeto lá em cima que chamaram de Mutirão. Isso já na gestão da Erundina eles se reuniam aos finais de semana. Todo mundo tinha que trabalhar e quem não podia ir pagar alguém para complementar a vaga dele. Para que ninguém ficasse devendo nada para ninguém. E assim eles fizeram as primeiras 400 casas.

E aí começaram a fazer os predinhos aqui da Cohab [Educandário]

Que uma área livre e não poderia nem ter sido construído na época mas Eles mudaram a legislação e construíram, Essa última etapa foi entregue o ano passado [2016]

E assim foi feito e nós viemos de lá para cá acompanhando a chegada dos novos moradores, porque na nossa região tinha muitas áreas livres que eles deixaram para fazer área verde, que não poderiam ser construídas aí com as invasões que vieram essa regra foi quebrada.

Nossa região hoje tem mais gente nas áreas invadidas do que nos terrenos particulares

Vindo para cá o senhor continuou na associação?

Continuei, eu fui Presidente três vezes, duas vezes vice-presidente, A Sociedade Amigos do bairro da Vila Nova Conquista. Hoje essa situação não existe mais depois nós fundamos o clube de Mães, Também com o mesmo nome que trabalhava junto à sociedade e o clube de mães , Na época nós tínhamos uma dor na distribuição de leite que vem lá da época do Governador José Sarney, Como distribuir chega de silêncio agente buscava nos correios para as pessoas de baixa renda, Para as pessoas que estavam desempregadas e para as mães solteiras que não tinham como comprar, Então você tem dias entre a emergência.

Então nesses anos todos Quais eram as prioridades que vocês tinham? Quando você se reunião com as pessoas o que elas traziam mais?

Quando trazia o problema da sua área e aí a gente discute a endodontia qual era o problema mais urgente, Então primeiro foi a questão da luz nas favelas porque a gente carregou os postes junto com a Eletropaulo nas costas, O caminhão de lixo não entrava nas favelas então a gente teve que abrir as velas com 4 metros e meio

para caminhão poder entrar, Então nós conseguimos abrir para entrar a luz, a água e os caminhões de lixo colocavam as caçambas o pessoal colocava os lixos e eles vinham retirar, mas Eram poucas pessoas não é muito como hoje. O barraco cada um construir como podia, te livrando do fantasma do aluguel.

E as pessoas participavam bastante disso?

Assim todo mundo, era só você dizer que ia ter reunião na quarta e a gente tinha um barranco que ficava no centro e funcionava como um centro comunitário, Então a linguinha toda população da região, Agora é discutida qual era o problema qual seria o benefício queria chegar mais rápido, O que é gente precisaria mais urgente, Então tá mãe já levava para caminhões como se diz o prato feito então era só chegar lá e dividir o bolo, Ver qual entidade que tinha mais necessidade e qual entidade que poderia esperar, nós fomos até mais ou menos 1985.

Foi mudando os prefeitos vão mudando os líderes, conforme vai mudando a secretaria vai mudando meu dia de trabalhar com as entidades, Essa é a realidade e quando a entidade Bate na Porta de alguma secretaria não é atendida ela volta para trás cabisbaixo, Sem saber o que é que ela vai dizer para população, A ponto da entidade desistir de lutar.

Porque você ia lá pedir uma coisa e o cara vinha com outra coisa, Por exemplo na época a gente tinha muita necessidade de ter uma linha de ônibus, Ônibus que vêm até a Cohab aqui no ponto final dele era lá em cima na Rua Vaticano perto do Paulo Sexto, Tenho que sair daqui ir até lá pegar o ônibus ou então descer no portão do educandário, quando o pessoal ia fazer uma compra arrumava uma condução para trazer tinha que trazer nas costas, E aí Voltamos para conseguir trazer a linha aqui para Serra. E aí depois é tarde nos postos de saúde Até que enfim vieram os AMAS para ajudar um pouco os postos de saúde porque é uma área pequena com muita gente e com pouco atendimento.

O senhor atuou na associação até quando?

Até 1986.

E a última presidência foi com a dona Edite que hora a Presidente do Clube de Mães, Olá dona Edith deixou Associação e ficou com clube de mãe e depois eu a Dona Maria das Dores A Dorinha depois de um tempo Desistiu não convocou mais e aí acabou a associação, E 1989 por aí depois ficou só clube de mães mesmo.

E nesses anos todos em que a senhora tem na associação de bairros com lideranças de tantas regiões Apareceu alguma conversa sobre educação de adultos?

Aparecia, porque tinha o Mobral na época, Porque Quando iniciou a escola nova que era e da Terezinha, tinha classes de Mobral não entra no Eda.

Onde é a liga das senhoras católicas funcionava a parte da FEBEM, Escola na época late onde estudava turma daqui e também a turma da FEBEM,

Você não lembra se nossas reuniões as pessoas falavam assim olha na minha região precisa ter curso para adulto?

Havia sim, vinham as assistentes sociais e a gente falava do nível de escolaridade. Por que vem a gente de todas as regiões, Quantos daqui já era totalmente Alfabetizado, o fundamental completo no primário. Então tentava fazer com que essas pessoas que não tinham conseguido pegar o diploma porque as empresas passaram a exigir, encontrava dificuldades para preencher uma ficha de trabalho, Naquela época quem tinha o quarto ano primário era considerado um professor, Então as pessoas levavam sim é só questão porque ela trabalhava e aí as escolas próximas começaram abrir essa exceção e abrir o período da noite.

E tinha bastante aluno?

Sim, tinha no Guiomar, no Roberto Mange, e lá no Etchegoyen.

E agora Seu Jorge pelo seu conhecimento da região o senhor acha que ainda tem muita gente que não terminou os estudos?

Que nunca estudou, não que eu tenha conhecimento agora que não concluiu os estudos eu conheço muito, Necessidade do trabalho e outros também às vezes abandonam por falta de interesse, porque o brasileiro às vezes encosta um pouco o corpo então deixa passar diz que amanhã vai para escola, mas chega o final do ano ele não passa no outro ano eu não vou nem ir, vai abandonar escola. (Carlos, 73)

E por que você acha que hoje as pessoas já não se mobilizam tanto quanto nessa época em que o senhor estava na associação? Com as reuniões cheia e as pessoas discutindo?

Porque mudou muito os políticos naquela época era diferente. E os políticos atendiam melhor a comunidade, digamos que na área Municipal e estadual.

Por exemplo que você trabalhava para um vereador, ajudando ele na campanha como voluntário, em troca disso ele tinha compromisso com você de

atender às suas reivindicações. E esse pessoal da política não é verdade? Aí quando você tinha uma necessidade você correu lá. Você viu como estava a situação da comunidade ele mandava os assessores junto com os assistentes sociais e se reunir em uma comunidade E ver qual era o problema que a comunidade estava precisando resolver.

Hoje Você bateu na porta de um vereador para encontrar ele é muito difícil porque ele está cheio de compromissos, Ele está mais distante, o político hoje está mais perto da televisão e mais longe da população, Porque é muito fácil você falar em um aparelho de televisão outra coisa assim, Mas agora saiu na comunidade ir amassar o barro com a população com as lideranças não vai mais qualquer um que vai fazer.

E o senhor tem visto aqui nos últimos anos a presença dos políticos?

Somente em época de eleição.

Eu trabalhei com determinado Vereador aí por 16 anos, eu não gostaria de mencionar o nome dele. Na época quando a gente precisava fazer um ofício e até lá e falava com ele e na medida do possível Ele atendia. Mas de um tempo para cá desapareceu todo mundo.

Na época da eleição eles aparecem e o povo que estava acreditando que vai melhorar as coisas acaba voltando neles.

O senhor acha que ainda é muito forte aqui esse movimento por moradia?

É sim só que hoje está mais concentrado na parte das ocupações.

As sociedades amigos de bairros com os loteamentos não existem mais, Existe algum tipo de representação de algumas áreas mas não existe mais aquelas lideranças, Mesmo porque naquela época também havia um tipo de interesse de especulação imobiliária, Que quando havia alguma área que tinha possibilidade de virar um loteamento eles faziam força Por que poderiam virar mais clientes para eles também, Porque naquela época parecia que o povo tinha um certo preconceito e morava na favela, Às vezes a gente tem alguma vaga eu falava para as pessoas vêm fazer um barracinho e as pessoas falavam Deus me livre de morar na favela não sabendo ele que a necessidade de rebater a placa dele e aquela poderia ser uma válvula de escape. Não é Orgulho e Preconceito fazer com que ele ficasse lá se sacrificando no aluguel.

Agora vamos falar um pouco da relação do Senhor com a escola. Quando o senhor era criança lá em Minas o senhor foi a escola?

Não.

Eu estudava na casa do meu patrão. Eu vou falar para você que eu sou uma das pessoas que fizeram o Mobral lá em Minas. Depois que vem aqui para São Paulo eu nunca mais fui lá na sala de aula. Então eu também estou nessa lista de comodismo porque eu também me acomodei a necessidade. Era bastante, Você esqueceu de si e ajudar os outros, na época que não se exige tanto da gente, mas se você soubesse ler e escrever, assinar o título de eleitor, Você já saberia mais ou menos o que era certo o que era errado e o que você poderia fazer ou não.

Eu aprendi na casa do meu patrão porque eles tinham Bons estudos e ensinavam para gente. Eu trabalho desde 7 anos de idade, tocando boi, ganhando 3 cruzeirinhos por dia. No final da semana o meu pai pegava o meu ordenadinho, inteirava com o dele e ia fazer a compra.

E o senhor se lembra Seu Jorge de Aquino bairro ter visto alguma divulgação alguma panfletagem cartazes chamando as pessoas para voltar para escola?

Várias vezes que vários cursos inclusive aqui na Liga das senhoras católicas e divulgavam muito. Para as pessoas voltarem para sala de aula quantos voltaram outros não, aqueles que deram valor conseguiram completar os estudos. Também dependente se não completar seus estudos ele não conseguir emprego em lugar nenhum. Por exemplo hoje. Se eu fosse fazer uma ficha de trabalho eu não entraria nem na porta da firma. Até 85 94 você tinha nas firmas aquelas placas divulgando as vagas e não podia escolaridade, estava pedindo empregado eles queriam um empregado, hoje eles querem saber se você tem curso se você estudou se você sabe porque evoluiu.

Você lembra de ter visto alguma propaganda do governo chamando as pessoas adultas a voltar para escola?

Eu lembro de um determinado governo que eu não lembro qual é está chamando as pessoas a voltar para a escola porque a tecnologia estava avançando e as pessoas estavam ficando para trás. Na televisão no rádio que é um veículo de comunicação que ajudou muita gente. Mas você sabe devido à necessidade do Povo eu queria saber do trabalho não queria saber da escola. Esse nosso sentimento porque lá atrás não tinha nada disso era cada um por si e Deus por todos e quem procurava achava quem não procurava ficava sem.

E do Mobra? Como o senhor ficou sabendo?

A gente discute muito sobre as pessoas que vinham lá do Nordeste e do Norte para cá. Porque eles tinham até para ir ao banco para receber um dinheiro eles tinham que colocar o dedão. Para fazer assinatura até hoje. Eu sou José da Silva não sei assinar o meu nome. Então coloca o dedo. O registro nos cartórios antigamente era feito com letra de mão nos livros

Quando o senhor foi começar o Mobral lá em Minas como o senhor ficou sabendo?

Eu tinha um conhecimento lá com a professora E essa professora me falou que tinha uma escola rural daquelas antigas E ela tinha combinado com o prefeito que ele iria pagar para ela o maestro para ela dar aula. Para os alunos dela de dia e à noite ela dá duas horas de aula no Mobral.

O senhor lembra em que ano era isso São Jorge?

Em 1968.

E assim que o senhor lembre de uma divulgação grande de escola para adulto somente do Mobral?

Somente Mobral eu já era casado quando eu fiz o Mobral

E olha que o senhor é uma pessoa bem atenta ao que está acontecendo. E o senhor acha que é obrigação de quem Divulgar melhor essas oportunidades para as pessoas que não estudaram. Por que o senhor acha que tem tão pouca informação?

Eu acho que a população era bem menor do que hoje e tinha mais dificuldades financeiras E agora você tem em casa internet Você já está mais ou menos informado dentro de casa do que está acontecendo você liga a televisão logo cedo E você já está sabendo que está acontecendo em volta do mundo Por que quando vai acontecer o novo curso eles anunciam com 60 dias de antecedência E os interessados devem procurar então a divulgação hoje nós temos E hoje é muito mais fácil divulgar pela televisão do que ficar entregando panfleto E nas próprias escolas também tem divulgação então povo já tá mais sabendo.(Carlos, 73)

Entrevista 14

Qual é o seu nome completo?

O meu nome completo é José Moreira da Silva.²⁴

Eu tenho 77 eu nasci em 1940.

Eu nasci em Minas Gerais em uma cidade chamada Ipote.

O senhor veio para cá quantos anos?

Eu casei em 61 lá e vim para cá em 62.

O senhor mora aqui nessa região Há quanto tempo?

Nesta região aqui há uns 15 anos.

Eu trabalhei na Prefeitura 36 anos e agora eu sou caseiro dessa escola aqui.

A gente acaba ficando amigo dos alunos e tudo bem eu gosto

Conta um pouco para mim dessa história de 36 anos em escola

Eu Entrei como guarda de escola mas não existe mais essa profissão então eu fiquei como apoio à educação como eles falam, Todos os vigias que eram do meu tempo passaram a ser agente de apoio. Inclusive meu holerite está escrito isso a a gente de apoio.

Eu acredito que eu trabalhei uns 25 anos mais ou menos como agente de apoio.

O senhor sassou por quantas escolas?

Uma só o Júlio de Mesquita, entrei em 73 e fiquei lá. Eu conheço aquele pedaço ali a palmo. aquela escola eu amo aquela escola e o bairro as pessoas de lá são muito gente boa.

Nunca tive problemas com pai ou com professores ou com colegas de trabalho e foram quase 36 anos lá. Eu não queria me aposentar Ou só me aposentei por poder da idade obrigatória, porque o lugar é bom o trabalho é bom Me faltava nada e o que eu menos pensava mora em mim aposentar.

Ainda bem que eu tive que fazer vir para cá e trabalhar porque imagina só se eu estivesse aposentado e sentado no sofá Eu gosto de trabalhar com criança muito muito eu me adaptei bem.

Eu tive vários serviços aqui em São Paulo Quando eu cheguei aqui eu fui trabalhar em corte de lenha um serviço muito pesado mas a família nova os filhos

²⁴ José Moreira da Silva, entrevista realizada em sua residência, em uma escola do Jardim João XXIII onde trabalha como zelador, em 19 de janeiro de 2018.

nascendo Eu tenho que trabalhar eu tinha que ralar porque eu me casei com 20 anos Eu fui trabalhar em frigorífico na portaria por isso que eu tive que estudar um pouco Porque eu não tinha o conhecimento para trabalhar em uma portaria, por isso é que eu fiz o Mobral naquela época se chamava Mobral, Uma escola chamada Marechal Rondon lá em Itapevi,

Mas me conta um pouco sobre antes senhor José Quando o senhor era criança lá em Minas o senhor foi à escola?

Eu fui [à escola] mas era uma coisa muito precária a sala de aula era na Fazenda e depois que a gente começou a estudar passou um mês e pouquinho e aí uma moça lá tomou veneno e morreu E por isso parou a aula e a gente não entendeu muito bem porque parou a gente não tinha oportunidade só trabalhava Hoje não o pessoal que vive lá está estudando em escola tem até faculdade mas naquele tempo não tinha.

Nessa época o senhor tinha quantos anos?

Sete ou oito anos. Hoje o governo manda perua escolar para buscar o pessoal que mora na roça da maior força para estudar mas naquele tempo não. Você só pensava em trabalhar e não era culpa do meu pai porque não foi só ele que não educam os filhos naquele tempo lá a grande maioria não educar os filhos. (João, 77)

E aí tu vem para São Paulo? Como o senhor chegou ao Mobral?

Como eu estou te falando eu fui trabalhar em uma firma, Trabalhar na portaria e para trabalhar na portaria você tinha que ter alguns conhecimentos e aí meu amigo me aconselhou e eu entrei na escola

Então foi um amigo que te avisou que existia o Mobral?

Exatamente. E aí tirei o diploma acho que da quarta série chamava Mobral e agora chama Educação de adultos né?

Como era o Mobral?

Eu gostava muito, Adorava as matérias logo comecei a tomar conhecimento e gostava muito muito mesmo.

Quando o senhor terminar o Mobral?

Deve ter sido entre 69 e 70. Eu sai dessa firma e entrei na prefeitura em 73

Desde 70 Quando o senhor determinou as etapas do Mobral o senhor nunca mais voltou para a escola?

Não. Sei lá porque eu poderia ter estudado lá no Júlio de Mesquita porque lá tinha educação de jovens e adultos Tinha uma turma boa noite e dava para ter estudado mas não Me interessou muito e hoje eu penso assim que eu deveria ter estudado deveria ter terminado a oitava série porque muita gente se formou lá e terminou . Você já trabalhou em escolas que têm educação de jovens e adultos? (João, 77)

Já.

Eu acho muito bom. Adulto é mais interessado no dia da formatura os caras traziam a mãe trazer um patrão Era maravilhoso eu trabalhei muito tempo lá envia todo ano a formatura.

Hoje o senhor José queria voltar para escola?

Acho que não com 77 anos de idade acho que não eu poderia até mudar de ideia...

Agora me conta um pouco sobre o bairro que o Senhor conhece Já morou em vários pedaços aqui. Alguma reunião para discutir Educação de adultos?

Não isso eu ainda não ouvi.

E propaganda? O senhor já viu faixas cartazes comerciais chamando as pessoas para estudar?

Também não em todo esse tempo eu nunca vi.

Pode até ter existido mas eu juro para você que eu nunca vi.

Das pessoas que o Senhor conhece e convive tem muitas pessoas que não estudaram?

Olha eu acredito que tenha uma boa camada de gente que não estudou.

Como o senhor percebe isso?

Pelas conversas. Conversando com as pessoas adultas você ouve a cara se eu tivesse estudado e eu também falo isso. Muita gente fala isso muita. Eu estou acostumado a conversar com gente que vem fazer a obra aqui e fala eu estou fazendo concreto porque eu não estudei. É verdade né?

Talvez seja isso que você está falando falta incentivo, Propaganda do governo para o pessoal, porque ajudaria muito. No Júlio de Mesquita se formou em muita gente eu lembro que tinha sete salas de aula não sei se ainda tem, e tinha gente de todo jeito o pessoal da favela um grupo de senhoras interessadas em aprender. Senhoras acima de 60 anos interessados em aprender e que aprenderam. O pessoal

ajudava bastante o pessoal que trabalhava com ele e fazia umas Formaturas muito bonitas. (João, 77)

Já que tem tanta gente que não estudou o que o governo poderia fazer para colocar essas pessoas para estudar em?

Convidar as pessoas nas escolas que já existem poderia ter educação de jovens e adultos tem tantas escolas por aqui iria dar oportunidade para muita gente para estudar. Pessoas que querem estudar que necessitam de um diploma. (João, 77)

O que o senhor acha que as pessoas não se organizam para exigir isso do governo?

Precisa ter um cabeça uma pessoa que coloque a mão na massa e faça as pessoas entenderem isso.

Tem Líderes comunitários aqui que cuidam dos problemas do Bairro?

Tem A Liga solidária lá no Educandário Que tem um monte de coisas mas eu não sei direito.

Então o senhor não percebe aqui uma organização da população?

Não

E o senhor já viu esse tipo de organização para outras coisas?

Para Moradia Eu já fui reunião da moradia com um montão de gente e eu já participei inclusive Só isso mas nesse sentido de educação eu nunca vi alguém falar alguém caminhar para dar início nisso. Até hoje não e precisava ter alguém que fizesse esse movimento. (João, 77)

O que o senhor acha que uma escola de Eja tem que fazer para segurar esse aluno depois que ele entra?

A principal parte é o incentivo, como eu via no Júlio de Mesquita A diretora era muito boa dava conselhos para as pessoas. E o pessoal ia até o fim, tanto e que nas formaturas era um grande número de pessoas. A maioria começava do zero, da primeira série e ia até a oitava. É muito bom organizava campeonato lá com o Gilberto e tenha muita gente Barra Pesada da São Remo mas lá era tudo igual porque você tem que ter um jogo de cintura Para lidar com esse tipo de pessoa e não diferenciar as pessoas Saía às 11 horas da noite aquela turma enorme de pessoas, precisava ter isso aqui. (João, 77)

E da prefeitura o senhor lembra de ter acontecido alguma iniciativa da prefeitura para oferecer cursos para funcionários?

Eu não cheguei a ter conhecimento sobre isso, Boneca com matrículas abertas para a educação de jovens e adultos que eles colocavam no portão Da Escola dizendo que a inscrição estava aberta então Mas eu só pensava em trabalhar Era Uma filharada Grande para criar foi difícil mas graças a Deus eu consegui.

Entrevista 15

Qual é o seu nome completo?

Lidiane Santos da Silva²⁵

Qual é a sua idade?

21 anos

Onde você nasceu?

Em São Paulo.

Você mora aqui na região do Jardim João 23 Há quanto tempo?

Há 3 anos

Onde você morava antes?

Na Cohab Vila Munk

Mas também é bem próxima daqui né?

Isso.

E você está achando que aqui é mais legal ou menos legal do que a Cohab?

Aqui é legal e lá também era legal.

Lidiane me conta um pouco sobre a sua história com a escola desde quando você era criança.

Eu estudava lá na Cohab estudei até a quinta série Por que estavam construindo a Emef Vila Munck, aí na quinta-feira eu fui para lá até a oitava série.

Então você terminou o ensino fundamental?

Sim terminei. Eu gostava de ir para a escola mas às vezes eu não gostava muito Estudava de manhã e às vezes eu tinha muita preguiça de acordar e ficava em casa Mas a minha mãe me incentivou ir para escola e eu terminei. Eu peguei o incentivo dela. (Arlete, 21)

A sua mãe estudou até quando?

A minha mãe nunca estudou.

Quantos anos ela tem?

Minha mãe tem 54

²⁵ Lidiane Santos da Silva, entrevista realizada em 19 de dezembro de 2017, na residência de Matheus de Souza.

E ela já comentou com você porque ela não foi à escola?

Acontece que saiu de casa com 12 ou 13 anos para ir trabalhar. Meu avô era muito rigoroso com ela e aí ela teve que sair de casa nova. E procurar emprego então ela não teve chance de terminar a escola.

Voltando um pouco para sua história você terminou o ensino fundamental E aí foi para o ensino médio regular?

Então eu até fui. E fiz o primeiro ano normal, mas no segundo eu comecei a faltar. E repetir o segundo normal. Quando eu fui voltar para escola de novo, Eu fiz o EJA. (Arlete, 21)

Você lembra porque teve que faltar?

Preguiça mesmo.

Você perdeu o interesse? O que tinha naquela escola que fez você perder o interesse?

A escola era legal só que eu não me sentia bem de ficar ali na sala escutando. Eu achava chato ficar escutando os professores falar a hora não passava dava a preguiça então eu parei. (Arlete, 21)

Você já trabalhava nessa época?

Não. Meu primeiro eu estudava de manhã, O segundo eu já vem para cá estudei de noite.

E quando você decidiu voltar a estudar porque você voltou com a EJA e não pelo regular?

Por que termina mais rápido.

Você lembra como você descobriu isso a informação de que tinha a possibilidade DE fazer EJA?

Eu fiquei sabendo [da EJA] na escola onde eu estudava na Cohab. O diretor veio falar para mim que se eu quisesse terminar os estudos seria mais fácil para mim fazer o EJA. aí eu FIZ A EJA.

Ele estava preocupado comigo mesmo porque eu faltava muito eu cabulava muito com a minha irmã me chegava entrar na escola então ele deu esse toque para mim para terminar os estudos porque sem estudos senão ia conseguir nada e que seria mais fácil para mim fazer na EJA. (Arlete, 21)

Você concorda com isso de que realmente é preciso estudar para poder organizar na vida?

Eu acho que sim.

Você pretende fazer o quê quando terminar a eJA?

Eu pretendo fazer uma faculdade eu acho DE LETRAS.

Agora vamos falar um pouquinho dessa parte das informações volta um pouquinho a sua memória para lá quando você morava ainda na Cohab Você lembra de ter visto alguma vez alguma reunião das pessoas que moravam lá para conversar sobre EJA?

Na escola teve o professor que reuniu as pessoas para falar sobre EJA.

Ele incentivou a gente a falar para os pais ia falar a falar para os amigos que iria ter a EJA na escola para os alunos adultos estudarem. Até que deu certo os alunos adultos foram estudar lá. (Arlete, 21)

E aqui no Jardim João 23 nesses últimos 3 anos você ouviu falar de alguma movimentação sobre a EJA?

Eu vou ser sincera e dizer que não.

E sobre outros assuntos? As pessoas falam que tem muitas ações sobre moradia. Você já ouviu falar?

Sim

As reuniões de moradia ficam cheia?

Eu nunca fui mas fica assim.

Como você fica sabendo dessa reunião?

Eu fico sabendo pela minha cunhada e o irmão do meu namorado que mora lá em cima e tem muitas reuniões. geralmente essas reuniões sauna Sabesp.

Das de pessoas que você conhece e convive aqui no bairro Há muitas pessoas que não terminaram os estudos?

Sim

Por que você acha que nem todo mundo que precisa vou procurar um curso de EJA?

Eu não sei na minha sala tem um homem que parou de estudar e quando ele quis voltar não tinha mais nada vaga nem na EJA.

Você gosta do curso que você está fazendo?

Eu gosto bastante.

E tem bastante pessoas jovens na sua turma?

Minha sala só tem 3 pessoas com mais de 30 anos.

Na sua sala tem mais ou menos quantas pessoas?

É cheia UMAS 30 pessoas.

Você lembra de ter visto em algum momento da sua vida alguma propaganda sobre EJA?

Não.

Quem você acha que deveria cuidar para que as pessoas tivessem mais informações sobre os cursos de EJA?

Eu acho que são os diretores e professores da escola que deveriam fazer cartazes e divulgar E FALAR DA EJA que é mais fácil para as pessoas que não querem estudar muito tempo. (Arlete, 21)

Eu tenho que ter em uma escola de EJA para que as pessoas queiram ficar e acha que vale a pena?

A escola tá legal eu acho que não tem desculpa para não estudar A maioria não quer ir para escola porque não sente vontade e não quer estudar. Escola é ótimo.

Você acha então que o problema está nas pessoas?

Acho, A escola é ótima os professores são ótimos não tem nada de ruim.

Entrevista 16

Qual é o seu nome completo?

Meu nome é Mário Martini²⁶ Estou com 57 anos

Mário onde o senhor nasceu?

Eu nasci em Quintana interior de São Paulo Distância de Marília 65 Km no sítio mesmo.

O senhor está nessa região há quanto tempo?

Estou no Butantã desde 2000 antes do Butantã eu vim do interior e fui para o ABC Paulista UFC psicologia na Metodista em São Bernardo Antes disso eu tive algumas práticas como Trabalhador de fábrica cenários o Depois eu entrei na psicologia por volta de 1982 e quando eu entrei na psicologia Sim alguns trabalhos em São Bernardo e Diadema que eram encantadores Manda esses trabalhos em que eu acabei indo já tinha o Instituto de psicologia social Em um desses lugares era chamado de comunidade terapêutica Enfance de Diadema Que hora é uma comunidade terapêutica não como a gente se ver hoje mas com uma proposta de fazer uma linha de antipsiquiatria mesmo De atendimento antimanicomial focado para crianças e adolescentes Era uma comunidade terapêutica mesmo tinha o sistema de assembleia Sistema de cooperativa de participação comunitária dessa forma

Que é o lugar de muito aprendizado por que a gente ligava diretamente com as dificuldades das crianças E adolescente, mas é fundamental é que a gente se tratava também nesse processo. Então nesse processo a gente entendeu sua loucura é normal e que o normal é somente uma questão de ponto de vista.

E também que todas as instituições precisam ter mecanismos constantes de revisão dos seus processos de trabalho E de participação. Então foi nesse lugar que eu aprendi alguns princípios que vão nortear a minha forma de trabalhar ao longo da minha carreira.

As relações democráticas dentro das instituições como as questões de poder se colocam. Retorna a capacidade que a gente tem que ter de estar rezando e disse revendo Diante das práticas E foi nesse lugar em fim que eu aprendi na verdade eu

²⁶ Mario Martini, entrevista realizada em seu local de trabalho, no Centro de Referência em Segurança Alimentar, no Jardim Jaqueline, Butantã, em 05 de fevereiro de 2018.

aprendi A me olhar um pouco mais nesses lugares nas ações enquanto eu vou fazendo A práxis de fazer.

Depois desse lugar eu tive uma necessidade de grana né E tentei trabalhar na iniciativa privada na área de humanas mas é impossível E aí eu voltei a ser educador de rua mesmo no centro de São Paulo Foi fazer uma trajetória de ser educador de rua no centro de São Paulo lidando com meninos que vinham que diversos lugares de países duas Regiões de São Paulo Da Periferia e a gente fazia uma abordagem meio aberta com esses meninos Muito difícil de trabalho mas muito bom para se entender que as instituições Não podem ser um lugar onde se aloja o educador o educador deve ser para além das instituições Apesar de que a sua enquanto instituição é muito pesada porque ela é muito perverso Tem de tudo na rua o santo milagreiro Mc mexer o perverso tem de tudo na rua As humanidades toda se manifestam E quando se trata de crianças e adolescentes para você encontrar um elo de confiança Dia que eles necessitam tanto porque já vem de outras experiências tão maltratados As suas casas nas periferias nas dificuldades dos seus familiares então Essa desconfiança essa coisa arisca na relação é muito difícil Mas não era impossível conseguir esse contato E aí fiz muito tempo você trabalha foi trabalhar com menino de rua mesmo Em um programa que tinha do estado na época da secretaria do menor Que atende os moleques de rua em um sistema de convive então eles passavam o dia conosco E era tudo muito intenso tudo era um Front de guerra Abordagem colocar limite tirar a cola tirar a droga é muito difícil Recolocar os cara família buscar a política pública do Estado no sentido de realizar Achar escolas possíveis porque ele já estão tão alijados desse processo E era muito difícil de fazer fora os nossos medos né os nossos limites as nossas frustrações Tem a questão física porque na rua tudo muito fatal Não somente no centro né também nas periferias tudo é muito fatal Depois melhorou um pouco porque eu fui trabalhar na prevenção nas periferias como diretor de circo Eu trabalhava com a questão da arte do circo propriamente dito da música do teatro E era um circo mesmo eu não tava espetáculo com as crianças eu montava os shows Como as comunidades em fim eu tive uma boa experiência com isso

Teve uma escolha de eu fazer isso eu participei de vários programas pelo Estado como o projeto Arquimedes Trabalhei em organizações comunitárias entorno de escolas públicas pelo pela FDE que ERA do Governo do Estado Foi muito legal porque a gente organizava as comunidades antes de elas perceberem as escolas Por

que a comunidade tem que pedir aquele equipamento ela tem que se organizar para receber aquele aquele equipamento e não a gente achar que vai lá e coloca o equipamento Sem construir o valor que aquilo tem com aquela comunidade E ter um sentido de conquista para aquela comunidade como no exemplo do céu O céu Uirapuru por exemplo onde você trabalhou foi muito duro de trazer porque ele estava fora Já do escopo de construção foi uma batalha e inclusive ele vem torto Quanto em quanto cobra enquanto projeto enfim Mas para aquela comunidade seria muito bom tenho acesso à educação porque era bastante limitado Trabalhei um tempo também em uma instituição com pessoas excepcionais adultas montando um Uma residência para trabalhos em Franco da Rocha Eu trabalhei muito tempo com isso ajudei a montar essas residências porque eram residências mesmo Para pessoas com idade acima de 25 35 anos que já haviam passado por uma série de tratamento Então tinha um todos os diagnósticos que você pode imaginar Mas a vida continua com ou sem diagnóstico E aí a gente organizar a vida delas dentro do que elas podiam dar Para poder estar trabalhando e respeitando as limitações dela.

Então foi muito interessante trabalho.

Depois que eu saí dessa instituição eu decidi não trabalhar mais para ninguém Decidi viver por conta então eu fiz vários projetos de educação comunitária pela cultura, mas eu tive um convite para vir trabalhar aqui dentro de um equipamento Ligar antiga liga das senhoras católicas que hoje é a liga solidária. Em 2000 que foi o Educandário Dom Duarte.

O que é Educandário é um complexo de educação e de atendimento social com 470 mil metros quadrados de área E quando eu cheguei lá tinha um abrigo para meninos de 7 a 18 anos. Eu não sei se as pessoas conhecem o que é uma instituição total. Instituição total é toda aquela instituição que dá tudo para você de escova de dente corte de cabelo médico ela dá tudo para você Cueca roupas e geralmente ela te tira o espelho Refeitórios centralizados ela te despersonaliza.

Desde a sua roupa tudo é de todo mundo e todo mundo se pertence aí a perversidade da lei do mais forte é complicado Um pouco da gente se ver hoje ainda no sistema prisional um pouco na Fundação Casa Eu peguei uma instituição desse jeito que tinha um atendimento focado não acolhimento para os meninos De longa permanência para os meninos tinha um programa de complementação educacional Que era um CCA tinha uma qualificação profissional Para jovens e tinha uma creche

mas tinha pouca inserção profissional A gente continuava a ser uma instituição de muros fechados com muitas dificuldades e correndo risco de fechar Mesmo porque tinha uma proposta pedagógica que eu nem posso dizer que é do século passado porque o século passado teve várias datas não é Mas a gente está dizendo de uma pedagogia, o Estatuto da Criança e Adolescente Foi na Constituição de 1988 e vem para 90 Em São Paulo teve um trabalho muito forte feito pela Pastoral e também pelos meninos e pelas meninas de rua Que vai dor na construção do ECA e esse lugar que atendia Crianças e adolescentes não posso não participam desse processo de construção de uma nova identidade estava lá na casa ainda nos anos 60 do código de menores.

E eu fui contratado mandando currículo mesmo Não foi um cargo indicado as pessoas de lá olharam meu currículo e pensaram o ele tem o idealismo necessário para fazer esse trabalho Claro com ajuda da equipe da diretoria a gente conseguiu evoluir com esse processo de trabalho Toda instituição tem que ser fechada porque organicamente se a gente tem uma sociedade que está funcionando ela não precisaria de ter subterfúgios Ela só precisaria ter os suportes necessários as instituições totais Então eu acho que a gente acabou fazendo um grande trabalho porque a gente foi trabalhar a questão dos acolhimentos institucionais. Botar a instituição funcionando de acordo com o ECA Isso Demorou uns três ou quatro anos Também tem a questão dos recursos porque passamos a municipalizar a questão do acolhimento institucional Evoluir tanto esse processo que a gente acaba não tendo mais esse acolhimento institucional Na minha opinião a gente deveria trabalhar com outros aspectos porque a instituição teria condições de ter mais suporte De construção de um novo conhecimento sobre isso Porque mudou muito a demanda E como você não tem política pública como por exemplo na saúde E na assistência social para criança e o adolescente praticamente toda criança e adolescente cai em acolhimento institucional Que não tem as especialidades todas para dar conta de toda a semana porque precisa de muita estrutura Dissociar de saúde forte de educação forte de todo mundo forte para poder dar conta Para todas as medições necessárias mas não fica só com a equipe de acolhimento institucional E aí a gente vai ver que o pensamento das pessoas não saiu do século 19 ainda De colocar em manicômios e dizem Ah mas são só vende crianças 20 mentira o pensamento não mudou Continuar um pensamento de institucionalizar para distanciar para ficar longe Isso é um problema grave Mas eu

acho que Nós andamos em relação à qualidade do atendimento Dos processos para o acolhimento institucional eu acho que é mais significativo porque é mais profundo A gente trabalhou com os educadores e a gente dá uma casa para os meninos o dono da casa devolvemos o espelho Devolvemos o quarto a escova de dentes resolvemos a intimidade para eles no processo pedagógico E junto com isso vieram os outros projetos de educação profissional e da educação como um todo Por que com a qualificação a gente começou a discutir um pouco mais no Butantã a questão do abandono da Juventude Que na nossa região era algo muito dramático gramática em que aspecto Porque se você observar antes do céu Uirapuru experiência de biblioteca a gente tinha que referência de teatro a gente tinha Que diferença cultural você tinha de qualquer coisa para aquela população Se você pesquisar lá você vai ver gente naquela região que nunca foi à praia e a gente foi diagnosticando isso Em 2005 e 2006 a gente fez um projeto trabalhando em parceria com as famílias e com a comunidade No qual a gente vai adentrando as demandas comunitárias na região E aí você vai perceber que ainda tem rato roendo os pés das crianças e dos idosos na região A 15 quilômetros do centro de São Paulo então é uma coisa Absurda Enquanto política pública de moradia de trabalho Então você imagina a juventude aí não tem acesso não tem perspectiva então a gente trabalhou muito para trazer as escolas técnicas O Céu Jairo Maluco e quando houve a mudança de governo na cidade saindo um partido entrando outra a gente perdeu porque já havia um projeto de construir 24 CEU na cidade e parou em 18 Ficaram feios sem fazer e entre esses seis estava o céu Uirapuru E aí foi uma briga boa foi uma conversa bastante integrada entre os agentes comunitários nós lá na ponta O sub-prefeito nós somos Abraçando a pessoa e forçando esse cara para que ele falasse que tem que fazer Urbanos no pescoço dele fizemos eventos no teatro fizemos feijoada lá na liga enfim Nós fomos cutucando a pena anunciar queria fazer O sol Ele fez o céu com todas as dificuldades em fazer esse céu mas a equipamento público a gente ganhou Fizeram arremedo faltou piscina faltou estrutura tem as coisas que caem Já fizeram a questão das águas pluviais faltou engajamento necessário Tem as questões do meio ambiente porque a gente trabalhou as questões das Nascentes né do Jaguaré que eu espero que ainda saem o parque nascentes do Jaguaré Quais as coisas poderiam ter sido molhadas de início mas quando a gente está falando de educação A gente vai falando também sobre como tem que ser ganhar né céu da Escola Técnica Que também foi um movimento de

gente que trabalhava com a juventude na região E a gente foi lutar para que tivesse a escola técnica em Brasília e também aqui no governo Todos responderam E quem disse que iria fazer o governo estadual que disse que faria cinco escolas para gente na região Então você quer esse complexo né do céu e da Escola Técnica é claro que a gente discutiu muito a qualidade é óbvio Da qualidade do que eles estão colocando como Escola Técnica porque a gente não pensa só em uma profissionalização Binária a gente pensa em jovens seres humanos que precisam ter uma formação ética Que precisa de contexto precisa de identidade nós precisamos formar homens Técnicos e não técnicos homens Por que a gente queria poder entrar e debater A questão de estruturar um equipamento daqueles com trabalho comunitário Com a demanda e nunca modelos prontos porque esse é o problema da nossa educação Eu acho que a gente coloca muitas questões de meta quando organiza os indicadores e eu acho perfeito Mas às vezes isso fica muito gerencial pouco para as pessoas e falta engajamento Eu não acho isso fácil eu acho difícil pra caramba e a gente precisa muito de ajuda vem aqui Porque isso precisa ter discussão e desejo político de fazer

Mas com isso a gente conseguiu trazer as escolas técnicas a gente não conseguiu puxar a discussão Do conteúdo Por que a gente queria colocar a questão da humanização do processo Mas a escola está lá agora como é que eles escutam a juventude eu não sei Como é que eles partiram com a comunidade eu não sei Talvez eles vão fazer processos formativos para o mercado e não para construção De uma sociedade que escolhe os seus mercados porque hoje é o mercado que escolhe as comunidades E não o contrário e a gente precisa inverter essa lógica E a gente vai ter muitos problemas né para discussão das questões ambientais para a questão da violência que está ficando cada vez mais forte porque a gente tem esse problema de formação de agente política política no sentido Mas com sono mas de liderança e a gente tá com esse problema de falta de liderança de juventude Avenida a gente tem uma juventude aqui se paga em Vida somente para as questões de consumo A gente não tem mais vento de aguerrida por culpa nossa talvez no sentido de construir um país uma sociedade Talvez os jovens estejam melhor que a gente talvez eles trabalhem somente com as questões do imediato Sem projetar o futuro Mas eu acho que a gente tem ferramentas educativas muito boas do ponto de vista conceitual eu acho que Que a gente está bastante evoluído nos modelos educacionais Só que eu acho que a gente não conseguiu construir conselhos fortes Engajar comunidades

fortes trazer pai e mãe para participar dos processos A gente não conseguiu nem na escola e nem nos equipamentos públicos ENEM na política então a gente fica sempre à mercê são metodologias Acadêmicas que se coloca um teste e eu tenho muito para falar sobre isso Então a gente tem lá uma juventude que não conseguiu ainda acesso uma juventude que não chegou até Avenida Paulista até hoje Que não têm acesso à Pinacoteca a uma programação cultural com qualidade Tem a questão da Sobrevivência muito profunda e não na sobrevivência de melhorar de vida mas de conseguir pagar o ônibus mesmo De dar conta de pagar o gás mesmo então a gente permite muito pouco acesso Tão jovens tão necessitados de ter um lugar de ter um espaço Onde ir e as instituições sempre olham para elas nunca olham para quem elas atendem Raramente você tem estrutura da grande maioria e eu já trabalhei em muitas organizações Nós precisamos rever esses modelos também na escola porque as relações de poder são sempre verticalizadas Sempre andando e o outro sempre objeto nunca alguém que se organiza metodologicamente E que permite essa apropriação e que acredita nisso Para isso a gente tem que mudar alguns pensamentos

Eu queria que o senhor comentasse dois aspectos em relação a essa região que o Senhor conhece bem primeiro em relação a mobilização Popular eu queria que o senhor comentasse sobre as mobilizações que o senhor já acompanhou Que conseguiram agregar as pessoas para mobilização E qual é a posição que a educação Tem ocupado nessas pautas.

Olha realmente a porta da saúde quando vai se abater alguma coisa aqui é uma pauta que une muito mesmo Ah vai tirar o ama não, não vai tirar então junta-se todas as diferenças Todos os grupos para dar conta disso como no caso do HU que você está vendo agora Que você vê uma mobilização Comunitária muita gente atenta a tudo isso Nós tínhamos uma pauta dos parques lineares que eram os parques do água podre e nascentes do Jaguaré E pessoalmente eu me enganei muito nesse projeto mas para a comunidade É muito difícil porque houve uma desconstrução Que eu não sei se foi intencional uma desconstrução do protagonismo político das Comunidades Por exemplo na educação a gente tem os conselhos de escola E a gente gasta muito pouco tempo nos conselhos Geralmente as reuniões dos conselhos são em horário em que o pai não vai então a gente valoriza pouco Os conselhos nas organizações sociais nem existem ainda O que você vai ter um pouco mais forte são

os conselhos de saúde mas ainda muito pouco trabalhados do ponto de vista da efetividade E da garantia de fortalecimento da participação Todo equipamento público teria que vir da construção da Comunidade E não de um cara que sentou em um gabinete e pensou eu quero esse projeto eu quero céu porque eu acho que é bonito Vai chover em Cingapura porque Cingapura é bom vou fazer a linha de ônibus para Porque eu conheço um cara e é do meu acerto Então quando isso não vai ter ter pertencendo a participação da população você vai tirando o lugar da participação política Da comunidade que vai ser indo sempre vitimizada e sempre muito refém Porque é tão burocrático você participar é tão difícil ser democrático Tá difícil você mudar uma pauta como dar uma palavra em determinado momento E o quanto que isso vai demorar para voltar para prático Você projeta planos decenais para educação ou para assistência então a população vai buscar aquilo que é mais próximo para ela Vai buscar a educação dos filhos e aí direto não tem nem os canais vai direto sabe da vaga Olha eu vou lá e tenho isso então fica uma coisa que é de balcão e não de política pública Em 2001 na Raposo Tavares nós já fizemos uma assembleia para o orçamento participativo Em que mais de 1500 pessoas decidiram as escolas da região aquela escola Paulo Sexto foi definida nesta Assembleia do orçamento participativo O que é muro de arrimo também foi construído após ser decidido no orçamento participativo Você tem que dar para a comunidade e também o direito de pensar no dinheiro e de pensar na aplicação do recurso Educadamente fazer as discussões lá dentro Tecnicamente as discussões que pertençam a comunidade Como plano diretor de bairro que é uma metodologia e que nunca é aplicada A gente não ensina e não pratica isso Então quando a gente está acostumado só a receber a ganhar e ganhar sem uma definição técnica E sem os fundamentos técnicos para tomar uma decisão porque a comunidade não tem nos fundamentos técnicos ela tem desejos Quem tem a responsabilidade de saber o que significa um Parque Linear da política de resíduos do avanço da pedagogia A questão da aprovação continuada tudo isso tem que ser explicado tem que ser devolvido o significado dessas questões para quem é usuário da política

Vai na educação hoje e veja a quem a educação pertence hoje ela pertence a máquina e não O público vai lá no diretor e pergunta para ele quanto tempo ele gasta com o público E quanto tempo ele gasta com burocracia e eu vou te dizer por base que 85% do tempo ele gasta com burocracia 15% ele gasta com as crianças com os

país Com engajamento com a inserção dessa escola Nas questões comunitárias sociais E que dizem respeito aquele público que é atendido então onde vai parar Isso vai parar na distância e Óbvio já era egoísmo Por que você só tem quando sobra alguma coisa eu vou pensar em mim Porque eu não tenho outro mecanismo e os partidos políticos colaboraram muito com isso Nós não somos um país democrático e a educação só se faz com democracia E gostar porque precisa amar para fazer precisa amar para mudar Precisa querer e precisar ter sentido coletivo agora A gente faz uma educação que é individualista competitiva factual Que é para resolver o problema da matemática do vestibular e não problema da nação Na ciência da pesquisa da comunidade Então como é que vai fazer? (Paulo, 57)

Como senhor descreveria a população aqui com relação à escolaridade?

Olha trabalhei muito com a requalificação profissional e teve um período E a gente fez um levantamento e Vimos a baixa escolaridade e a baixa qualificação profissional Principalmente nos núcleos de pobreza mais acentuadas Essas duas coisas são acentuadas Se você colocar um ambiente acolhedor que tem uma proposta Clara Que ensine uma profissão que a pessoa consiga fazer uma revisão da vida Realinhar a vida nesse processo de troca com outro Na construção do seu projeto de vida revisando o que não está legal E colocando outros elementos as pessoas dão um salto Eu preciso ter gente bem formada por que as metodologias e as tecnologias vão mudar E as profissões mudam rápido hoje então precisa ter gente boa Gente com capacidade de abertura gente com capacidade de se colocar no lugar do outro De pensar no planeta de ter um raciocínio emocional bom porque aí ela vai ser capaz de pensar A gente tem um grande conhecimento tecnológico mas ele é distante das famílias Que não tem computador em casa 45% das escolas no Brasil não tem computador em casa

Na nossa região a gente conseguiu ter um avanço grande que sonho de consolidar as redeS. Porque existem dois níveis os trabalhadores e como eles se organizam para poder sobreviver e para poder participar da vida comunitária Isso é muito difícil porque você chama o cara para vir ele trabalha 10 horas por dia ainda pego o ônibus então se você chamá-lo para ir no sábado ele vai dizer que não vai porque vou chegar lá eu vou ter que discutir muito vou ter que debater demais Porque é difícil mesmo e ele vai querer ir para as coisas mais possíveis e práticas Como a

questão da moradia O que é muito ruim porque Não existe política pública de moradia em São Paulo ponto Tudo que você me falava é nada , não existe.(Paulo, 57)

Ah vamos construir minha casinha não eu quero uma coisa que consolide que Gradualmente chega um processo e não existe política pública eu não vejo isso Pergunte se tem um representante da Secretaria de Habitação na nossa prefeitura local E como você vai fazer isso dá certo se você não tem e se você não organiza Às vezes tem liderança mal intencionado que troca não sei o que por voto Que obriga os caras a pagarem mensalidade para associação, Eu te ajudei a mutirão que era do João Batista Por que atende as crianças enquanto as mães construíram Depois eu ajudei um pouco também no CDHU mas depois eu vi muito pouca coisa de movimento de moradia que se consolidou Quase nada e se consolidou no Butantã enquanto moradia Não desespero porque as pessoas estão negociando a 2 r\$ 3000 lan desespero porque às vezes as pessoas pedem demissão de emprego de 34 anos para poder comprar um barraco E aí perde esse dinheiro dando na mão de um cara que é um grileiro e o Raposo isso está lotado Isso é complicadíssimo não tem como por que Nesse caso tem o poder público deveria ser pesadíssimo e forte Eu não é Então vira terra de ninguém gente casada compram VOTOS Nas eleições de conselho tutelar em Paracuru por exemplo nunca foi inaugurado por um governador pelo prefeito Porque sempre tem alguém que ameaçava queria fazer um grande escândalo lá E aí fica parado é um saco eu vou te mostrar o que acontece na falta do Estado o estado é mínimo em quê?

Todas as formas de barbárie vão acontecer e quem mais Pode garantir Por que o papel do estado garante a segurança a cidadania Ontem passado sabe nem isso ele faz então quando as pessoas estão procurando Casei muito vergonhosa de todo esse processo Então você tem que fazer uma linha Feitosa uma linha acolhedora Descaracterizado essa conta por não ter aprendido Tem que ter um subterfúgio tem que ter muita festa viajar muito Para depois poder dizer não relaxa isso aí é uma preocupação da sua cabeça você não é menos por isso Mas demora

O senhor lembra de ter tido notícias de ações governamentais seja Municipal estadual ou federal sobre ações de EJA?

Ué eu nunca vi, eu quis levar e já era Educandário quando eu estava lá dentro porque acreditava que isso era complementar o meu trabalho porque se eu fazer a qualificação profissional do jovem que já tinha saído do ensino fundamental O melhor

do que ainda vale em um projeto de EJA porque ia juntar e as duas coisas ele como profissional e a educação formal

Mas sempre tem uma função de demanda que é exatamente o que eu estou falando para você Essas pessoas não vão procurar espontaneamente esses processos aí não tô fazendo nada e aí você também paga professores que não querem Porque vai sobrecarregar de trabalho e aí falta muitos outros lugares. Mas efetivamente um trabalho sério uma proposta séria de construção de um projeto Nós deixamos de olhar para isso a uns 30 anos atrás Nunca mais a gente olhou com seriedade a gente vê todos os nomes analfabetismo funcional E várias outras coisas mas enfrentar esse problema não Eu não lembro teve um Mova lá mas falar “Nossa, aqui no Butantã teve uma experiência incrível” eu não lembro experiência incrível foi o que a gente viveu [nos anos de gestão do Educandário Dom Duarte], tirar gente do ostracismo para ter condição de vida senso crítico. Mas porque a gente quis e não porque foi uma política desejada por um governo afetuoso, preocupado com o cidadão brasileiro isso não. (Paulo, 57)

Entrevista 17

Qual é o seu nome completo?

Matheus de Souza²⁷

Quantos anos você tem?

21

Onde você nasceu?

Aqui em São Paulo mesmo.

E você mora há quanto tempo nessa região aqui do João 23?

Desde que eu nasci.

Conta um pouco para mim sobre a sua relação com a escola.

O ensino fundamental eu frequentei lá no João 23 até a sétima série e depois fiz a EJA na verdinha.

Vamos voltar Matheus nessa primeira parada porque na sétima série você parou de estudar?

Acho que por causa de mim mesmo preguiça sabe?

Você foi deixando de ir ou parou de uma vez. Você lembra como foi isso?

Eu fui parando [de ir à escola] até que deixei de ir mesmo quando chegou em maio eu não fui mais. Na verdade, eu tinha repetido na 7ª série e aí no outro ano eu comecei de novo aí em maio parei todo mundo da minha turma estava na oitava não conhecia ninguém na turma. (João, 21)

Como foi para você essa reprovação?

Eu já sabia que eu iria repetir porque eu estava faltando Só que na hora que eu vi todo mundo na outra sala eu não me adaptei só que depois

Quando você foi parando você se lembra da escola ir atrás de você ou da escola chamar os seus pais?

A Escola perguntou a escola conversou com a minha mãe só que aí não tinha o que a minha mãe fazer porque eu não queria ir. (João, 21)

E aí você ficou quanto tempo fora sem estudar?

Eu não lembro exatamente mas pode ter sido 2 ou 3 anos

²⁷ Matheus de Souza, entrevista realizada em 19 de dezembro de 2017, na residência dele, no Jardim João XXIII.

E como você descobriu e entrou em um curso de EJA depois?

Eu já sabia sempre porque um monte de gente já tinha feito na verdinha que é o João 23 Municipal E no EDA também, mas depois passou só do João 23 municipal. (João, 21)

Então você já sabia que existia já ouvi das pessoas?

Sim e porque eu via as pessoas indo também porque eu via um monte de senhora.

E como foi voltar para escola?

Foi bom porque a verdinha era muito boa

O que tinha lá que você achava bom?

A escola limpa tudo certinho os professores horário mesmo que a gente não gosta de horário, mas era bom. (João, 21)

E você voltou para EJA ainda adolescente?

Não voltei com 18

E você se sentir bem mesmo tendo pessoas de várias idades?

Sim parecia que a metade era da minha idade e a outra metade era de pessoas de 30 até 40 anos.

Você lembra em que ano foi isso?

Em 2015

Então em 2015 na sua turma de EJA tinha muito jovem?

Sim até mais jovens do que eu. Por que começa de 15 anos para cima. Então tinha mais jovem do que eu

E você lembra das aulas se era legal se você gostava?

Sim eu gostava de tudo.

Você se sentia bem recebida na escola?

Sim

E você concluiu o ensino fundamental?

Sim no João 23 Municipal e depois eu fui no João 23 estadual

Também como EJA?

Não, normal. No primeiro ano eu fiz o normal, mas no segundo ano eu faltei nos primeiros 10 dias e quem faltar se nos primeiros dias iria perder a vaga então

perdi A vaga no começo de 2017 quando foi em julho de 2017 M avaliação de novo não é isso eu fiz o segundo e agora e eu estou no terceiro. (João, 21)

E depois você quer fazer o quê?

Ah eu quero fazer um curso Faculdade de Economia Estou pensando ainda.

Só tem jovens da minha idade acho que no máximo 21, 22 anos eu não vejo ninguém mais velho.

O que você acha que essas pessoas vão fazer a EJA e não vão fazer o médio regular o que é anual?

Porque nós tá como repetente né porque tem que acabar até 17 Então as pessoas não querem mais ficar em uma sala normal. (João, 21)

Mas agora puxa um pouquinho pela sua memória você que sempre morou aqui no bairro você se lembra de mim algum momento as pessoas se reunirem fazer em uma reunião para discutir em educação de jovens e adultos?

Que eu me lembre não

E você acha que tem muita gente aqui que não terminou o ensino fundamental?

Tem muitas praticamente O bairro inteiro

E você acha que essas pessoas estão frequentando a igreja ou elas estão fora da escola?

Estão fora muita gente

Na sua opinião que tem tanta gente que precisa da igreja porque elas estão fora?

Acho que muitas [não procuram os cursos de EJA] porque o trabalho não podem largar o trabalho e muitas porque não querem mesmo mas a EJA está cheia. As aulas estão cheias as pessoas que eu conheço podem não estar indo, mas as aulas estão cheias. A escola está cheia as aulas da EJA mais do que o regular. (João, 21)

Você tem visto a escola movimentada de EJA?

Sim

Matheus Você lembra de já ter visto alguém distribuindo folheto de ter visto algum cartaz sobre os cursos de EJA?

Um dia quando eu estava no verdinha a professora mandou falar porque estavam indo poucas pessoas na EJA. Estavam abandonando e não podia acabar porque praticamente de fundamental só tem ali no verdinho. Então ela falou que era para a gente divulgar para falar com as pessoas para chamar os mais velhos e os jovens acima de 15. (João, 21)

Você lembra de algum momento da sua vida de ter visto alguma propaganda na televisão no jornal no rádio propaganda impressa do governo chamando as pessoas para EJA?

Lembro. Foi no ano passado [2016] era do MEC alguma coisa assim falando, olha no começo é legal eu lembro era uma criança falando para o pai voltar para escola alguma coisa assim.

Você achou que aquele comercial era bom chamar sua atenção?

Sim. Pode não ter ido mas chamou a atenção das outras pessoas

Você acha que é obrigação de quem oferecer e garantir a EJA?

Eu acho que tem que ser de todo mundo de todos juntos Ainda mais das próprias pessoas que querem estudar.

Você acha que pensando no Brasil e não só aqui no João 23 tem muitas pessoas que não estudaram?

Sim

E o que você acha que tem que ter em uma escola de EJA para que ela seja boa para que as pessoas queiram frequentar?

O curso tá bom pelo menos na minha escola, mas eu acho que poderia ter um incentivo a mais sei lá Um plano diferente das pessoas que estão na EJA do que o regular. (João, 21)

Você acha que está muito parecida?

É parecido e às vezes fica difícil por quê é tipo metade do que no Regular né as professoras simplificam então eu acho que deveria fazer um novo currículo só para quem está na EJA, mas só que melhor. (João, 21)

E o que você acha que tem que ter nesse currículo o que as pessoas devem aprender?

Eu não sei explicar o que tem que melhorar, mas eu não sei explicar.

O que é agora nós jovens estamos estudando mais porque a gente quer mesmo aprender porque antes as pessoas sabiam que se pelo menos terminar sem o segundo grau completo já iam arrumar um emprego. Não importa se agora está mais difícil. Os jovens estão estudando só que agora está mais difícil ainda mais para jovens do que para as pessoas mais velhas. Então nós estamos estudando mais mesmo porque nós queremos aprender E não por emprego. Porque entrega currículo não arruma nada. Então nesse momento nós estamos estudando só para aprender. Vamos ver se no futuro próximo os estudos vão valer pelo menos para arrumar um emprego porque no momento não está dando. (João, 21)

Entrevista18

Diga seu nome completo e onde você nasceu.

Meu nome é Silvanete Aparecida de Oliveira que eu nasci em 1973, tenho 45 anos. Em terra boa no Paraná.²⁸

Você veio para São Paulo há quanto tempo?

Eu vim para cá com 7 anos de idade.

No Jardim João 23 você mora há quanto tempo?

Eu moro há 34 anos.

Primeiro conta um pouquinho para mim da sua história com a escola e depois eu quero saber um pouco sobre a sua atuação aqui no bairro eu já conheço um pouco, mas eu gostaria de saber mais. Nós vamos começar falando um pouco sobre a sua trajetória escolar quando você era criança você foi para escola?

Eu fiz o ensino fundamental em várias escolas. Eu comecei no Guiomar, até mais ou menos a quarta série depois não vem falar que eu fiz até a sétima série depois eu inaugurei o Eda [Terezinha]. Fiz a sétima e oitava série, eu repeti a sétima. Foi por falta de interesse porque na época eu tinha que fazer uma recuperação, porque eu estava te interessa em 3 matérias então eu achei melhor repetir aquele ano e começar de novo no outro ano. (Sara, 45)

Naquela época mesmo eu sendo nova eu optei por essa opção. Aí eu fiz a sétima de novo no Eda e conclui a oitava série lá.

Depois daquela época a gente era adolescente então eu trabalhava e estudava E era muito corrido então eu dei um tempo e não fui estudar. Eu não tinha tanto a obrigatoriedade meu pai achava que era melhor eu trabalhar do que estudar. E você trabalhava desde quando?

Na verdade, com 11 anos de idade eu já cuidava de crianças. Depois eu fui fazer o ensino médio na Fernão Dias, mas eu não concluí porque entrou em greve. Foi uma época em que pegou muito tempo de greve e eu acabei desistindo. Depois eu tentei fazer no Lourival o ensino médio e entrou greve de novo aí eu acabei desistindo de vez. (Sara, 45)

²⁸ Silvanete Aparecida de Oliveira, entrevista realizada em 19 de dezembro de 2017, na residência de Matheus de Souza.

Eu comecei a trabalhar e naquela época eu não via a necessidade de ter um ensino médio. Só com o tempo é que eu fui vendo a necessidade da conclusão do ensino

Quando você parou pela segunda vez após a sua grande você tinha mais ou menos quantos anos?

Eu já era adulta já tinha 20 e Poucos Anos.

Então por várias vezes você tentou retornar e interrompe a de novo.

Interrompia 3 vezes eu interrompi por conta da greve. Começou a greve e as greves eram longas e aí você vai desistindo. Para você ter uma noção não foi nem um dia eu comecei a estudar e o meu marido também começou. Naquela época que a gente namorava ele saiu do serviço eu sair do serviço e a gente ia a gente se puxado, mas por conta da greve eu acabei desistindo aí depois eu vi a necessidade de voltar E foi um período em que eu comecei a trabalhar à noite eu trabalhei por 3 anos à noite. E aí já com 30 e poucos anos eu sair do serviço porque eu pensei que o serviço é importante, mas também precisa ter um ensino porque eu não estava andando para frente. Aí eu voltei a estudar no João 23 aqui na escola estadual Eu terminei a EJA lá. (Sara, 45)

Como você tinha a informação de que havia EJA lá?

Conhecimento mesmo, porque não tem divulgação de EJA nunca teve divulgação de EJA, então poucas vagas lá então você faz a inscrição fica guardando e quando te chama você tem que correr lá E depois dos primeiros 15 dias eles já tiram você da lista e você não for. Ele já entrou em outra pessoa e para você conseguir a vaga de novo depois é muito difícil você não consegue. Porque eles vão colocar na lista de espera e é muito difícil.

O que é ver se teve bastante divulgação por aqui foi do ProJovem urbano. Mas deixa não os comerciais também que falam sobre voltar para escola muito fala a palavra EJA, E por conta da quantidade de vagas não seria só uma questão de interesse das pessoas.

Você que é uma pessoa bem informada que bairro se alguém te perguntar onde tem EJA o que você vai responder para pessoa?

Agora ele disse para ele fazer inscrição na escola e aguardar. Muitos não conseguem eu vejo casa de adolescentes que querem voltar para a igreja e não consegue a vaga.

Você observa que aqui no bairro. Tem muita gente que não estudou?

Sim tem. Bastante.

E são pessoas que nunca foram à escola ou São pessoas que foram e pararam?

Tem algumas pessoas que nunca foram e também pessoas que foram e por alguns problemas na escola também acabaram desistindo.

Que tipos de problemas na escola fazem a pessoa desistir?

São vários, desde de Intrigas entre os alunos até mesmo problemas com funcionários porque eles vão criando uma ficha com os alunos e acabam fazendo mesmo né com que ele desista.

Tem escolas em que a gente vê eles provocando para a saída dos alunos. Eles querem que o aluno se retire que o aluno deixa a escola então aí vai desestabilizando tudo.

O que você lembra da Eja lá na vendinha da época em que você fez?

Na época em que eu fiz ela tinha uma galerinha boa não tinha só uma faixa etária tinha desde adolescente até adultos da minha idade e também tinha senhores e senhoras. Não tinha preconceito contra os gases e nós éramos bem articulados.

Você lembra mais ou menos quando você terminou o curso?

Eu acho que tem uns 4 anos.

E o que você achava das aulas? Você ia mais que obrigação de concluir ou você também sentia que estava aprendendo?

As aulas eram legais eu ia pra terminar [O Ensino Médio] mas também gostava das pessoas do conhecimento e até mesmo das articulações que a gente fazia dentro da sala de aula As aulas eram boas porque a gente também debatia dentro da sala de aula Assuntos do cotidiano a gente discutiu dentro da sala de aula não tinha assunto que a gente não conversar se o que aparecer na mídia então a gente discute a tudo Aí não era cansativo né? (Sara, 45)

Agora eu quero saber um pouco sobre a sua atuação no bairro? Por que a gente se conheceu lá no céu e eu sei que você é uma pessoa muito

participativa muito integrada do que acontece no bairro como foi que você se envolveu?

Eu já venho de uma história né porque o meu pai foi o primeiro presidente daqui e a Dona Edite que é a vó do Mateus, E a partir dele está doendo sempre meu pai e de também querer cobrar, Como cidadã eu também comecei a participar e hoje eu participo do Foca Eu também sou conselheira do céu, faço parte da APM da escola, O que me interessa saber e cobrar. Das questões sociais e também das políticas públicas.

Do que você lembra o que você já participou aqui no bairro com as pessoas para lutar pelo quê?

Voltei com pessoal aqui do clube de mães do Jardim nova Conquista também com o pessoal da moradia também pelo PIS, O que é um interesse da associação de bairro O que é aparece como prioridade?

Bom pelo FOCA são os interesses das crianças e dos adolescentes.

E você já acompanhou alguma discussão sobre EJA em todos esses espaços?

Não porque essa questão não vem não trouxeram para gente isso daí. A gente foi em várias comunidades daqui falar sobre o ProJovem urbano junto com o CEU Junto com a DRE, nós fomos em vários lugares. Revogado ProJovem urbano através de folhetos nós fizemos reuniões, Curso de inspeção de alguns alunos jovens no Projovem Urbano, porque é muito bom eles estudam recebem uma bolsa e as mães que não tem onde deixar as crianças ainda tem uma sala de acolhimento. Deveria dar continuidade. Porque você é um incentivo para jovens né?

Por exemplo, a gente tem um exemplo da Priscila que você deve conhecer ela ela não quer conseguir inserir no Projovem Urbano e agora ela já foi para EJA

Na época dessas uniões para o ProJovem urbano o que você observa nas pessoas você percebia que ela ficava interessados em discutir que estava vindo uma nova escola para cá?

Pelas formas que as pessoas gostarem se interessar nós fomos em várias comunidades. Foi muito bem divulgado a antiga gestora do CEU a Márcia foi André diretoria também foi, quando a educação também foi uma boa divulgação a gente tirou alguns dias para sair e divulgação. A EJA não tem essa divulgação que faz falta. (Sara, 45)

Além de fazer divulgação da EJA também falta as vagas porque não tem as vagas. Parece ter mais lugares mais polos nas escolas com vagas.

Para você se remete que conhece bastante as pessoas aqui do bairro de que tipo de escola de EJA as pessoas precisam? Que modelo? Que formato?

Tem que ser uma escola de qualidade uma educação de qualidade, Por que os recursos não chegam às escolas estão naquela situação é falta de funcionário, Acaba atrapalhando às vezes até a própria limpeza alimentação, Porque tem que ter uma boa alimentação o pessoal vem direto do serviço muitos que estão lá na EJA, Jovem estressado do trabalho e aí chega lá não tem uma Alimentação adequada, Os professores foram ótimos porque assim você já está estressado e pega um professor que também está estressado, aí desestrutura né?

Silvanete, O que você acha que tem que ser feito para esse povo brigar mais? Onde está o nó?

Então aí tem interesse da população. Eu acho que cobrar um pouco mais porque está faltando, não é? E também os nossos governantes entrarem mais com a parte dele com mais vagas, Canais de divulgação porque nós estamos aí o índice de analfabetismo ver pessoas sem estudos... (Sara, 45)

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
1	1	2001	Dissertação	NASCIMENTO, CARMEN TERESINHA BRUNELLO	feminino	RS	Sul	UFRGS	JOVENS NO ENSINO SUPLETIVO: RECONSTITUINDO TRAJETÓRIAS	Não Disponível			
2	1	2001	Dissertação	REIS, MÁRCIA TERRA FERREIRA DOS.	feminino	RS	Sul	PUCRS	MULHERES NEGRAS DAS CLASSES POPULARES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CMET PAULO FREIRE	Não Disponível			
3	1	2004	Dissertação	Machado, Flora Prata	feminino	RJ	Sudeste	PUC-Rio	Aluno do PEJ: quem é você, por onde você andou?	Disponível	estudo-piloto	não explicita	não explicita
4	1	2004	Dissertação	DINIZ, NAZARE SERRAT SANTOS.	feminino	RJ	Sudeste	UFRJ	Cidadãos Analfabetos numa Metrópole Contemporânea	Não Disponível			

5	1	2004	Tese	SIQUEIRA, JANES TEREZINHA FRAGA	feminino	RS	Sul	UFRGS	A Luta do Jovem Trabalhador e Estudante nas Escolas Estaduais de Porto Alegre/RS - Um Estudo de Caso.	Disponível	estudo de caso	dialética materialista	é preciso que a escola dialogue com a realidade dos jovens trabalhadores para que eles permaneçam nela.
6	1	2004	Dissertação	Santos, Sandra Maria da Silva	feminino	PB	Nordeste	UFPB	Educação de idosos: razões para investir	Não Disponível			
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa
7	1	2005	Dissertação	PAIM, JUSSARA FERREIRA	feminino	SP	Sudeste	PUC-SP	HÁ VIDA PARA ALÉM DA SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE A IDENTIDADE DO ALUNO DE EJA	Disponível	estudo de caso	não explícita	necessidade de compreensão dos sujeitos da EJA pelos educadores
8	1	2007	Dissertação	COURA, ISAMARA GRAZIELLE MARTINS	feminino	MG	Sudeste	UFMG	A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações	Disponível	estudo de caso	não explícita	a EJA consiste em uma possibilidade de melhoria na qualidade de vida das pessoas idosas

9	1	2007	Dissertação	Antunes, Denise Dalpiaz	feminino	RS	Sul	PUCRS	RELATOS SIGNIFICATIVOS DE PROFESSORES E ALUNOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA	Disponível	pesquisa qualitativa, estudo de caso; análise de conteúdo	não explicita	ressalta a importância de que as práticas escolares dialoguem com as variadas expectativas dos estudantes da EJA e considerem dimensões subjetivas como a auto-estima.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
10	1	2007	Dissertação	ALVES, ELIANA MARIA SARRETA	feminino	GO	Centro-Oeste	UCB	O Idoso na Sala de Aula: Um Novo Ator.	Disponível	pesquisa qualitativa, de cunho exploratório interpretativo.	não explicita	identifica uma trajetória de múltiplas exclusões e expectativas relacionadas a retomada de planos e interação social

11	1	2009	Dissertação	Santos, Raphaela Souza dos	feminino	MG	Sudeste	UFJF	ENTRE LEMBRANÇAS E SILÊNCIOS – MEMÓRIAS DE MULHERES ALUNAS DE EJA	Disponível	pesquisa qualitativa, estudo de caso;	estudos de Gênero e Memória; pós estruturalismo	não explícita
12	1	2009	Dissertação	Silva, Natalino Neves da	masculino	MG	Sudeste	UFMG	Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo etnográfico	não explícita	invisibilidade da identidade negra no trabalho na EJA, necessidade de melhor compreensão do processo de juvenilização da EJA e diversidade.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa

13	1	2009	Tese	Brito, Rosemeire dos Santos	feminino	SP	Sudeste	USP	Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo.	Disponível	pesquisa qualitativa, estudo de narrativas, estudo de caso	não explicita	Permanência de um visão hegemônica sobre masculinidade; intervenção contrahegemônica da equipe do CIEJA.
14	1	2009	Dissertação	CARNEIRO, ELI COELHO GUIMARÃES	masculino	GO	Centro-Oeste	PUC-Goiás	O TRABALHADOR - ALUNO DO RIOEJA: REALIDADE E ILUSÃO	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	método dialético	a luta pela sobrevivência perpassa todas as etapas de vida dos estudantes da EJA; É preciso que a escola adequa a oferta às mudanças no mundo do trabalho e no campo educativo

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
15	1	2010	Tese	PASSOS, JOANA CÉLIA DOS	feminino	SC	Sul	UFSC	Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública	Disponível	pesquisa qualitativa ; estudo de caso;	Di Pierro, Haddad, Machado, Arroyo, Dayrrell, Carrano e Charlot e Fonseca, Gomes, Gonçalves e Silva, Guimarães	interpretação negativa sobre as juventudes, sobretudo as negras pelos educadores; necessidade da superação da visão universalista da EJA.

16	1	2010	Dissertação	Costa, Telma Cruz	feminino	BA	Nordeste	UNEB	Percursos de Vida, Trajetórias Escolares: Narrativas (Auto) Biográficas das Mulheres do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos de Praia Grande - Ilha de Maré, Salvador/BA	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso; história oral.	Freire, Fávero, Di Pierro - Soares, Kleiman, Oliveira, Ribeiro	distanciamento entre as expectativas das estudantes em relação à aprendizagem e usos da língua escrita e a realidade das práticas de alfabetização.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa

17	1	2010	Tese	Santiago, Zélia Maria Arruda	feminino	PB	Nordeste	UFPB	Participação de idosos em aulas de alfabetização e resignificação da fala em espaços públicos da sociedade	Disponível	metodologia qualitativa de cunho etnográfico-interpretativista	Alheit&Dausien; Longwoth; Preti; Kerbrat-orecchioni; Goffman e Freire.	incremento das possibilidades de interação social e de comunicação após a experiência da alfabetização para os estudantes idosos.
18	1	2010	Dissertação	OLIVEIRA, RICARDO DE SOUZA	Masculino	RS	Sul	ULBRA	"MINHA VIDA": AUTOBIOGRAFIAS FEMININAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Não Disponível			
19	1	2011	Dissertação	COSTA, MARIANE BRITO DA	feminino	RJ	Sudeste	UFF	COMEÇAR DE NOVO: UM ESTUDO SOBRE PERCURSOS BIOGRÁFICOS DE JOVENS NA EJA	Disponível	abordagem biográfica, relato de vida,	Sposito, Carrano, Martuccelli	não explícita

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
20	1	2011	Tese	Oliveira, Mario Sergio Teixeira de	masculino	RJ	Sudeste	UERJ	ALUNOS DA EJA: OS SUJEITOS DA ORAÇÃO	Não Disponível			
21	1	2011	Tese	Caliatto, Susana Gakyia	feminino	SP	Sudeste	UNICAMP	"A autoeficácia acadêmica em estudantes e ex-estudantes da educação de jovens e adultos"	Disponível	estudo de caráter exploratório	não explícita	tendência positivas de autoeficiência entre os estudantes.
22	1	2011	Dissertação	Pupo, Vanessa de Oliveira	feminino	SP	Sudeste	USP	Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	Bourdieu;	a potencialidade da EJA como espaço de rejeição ao conjunto de exclusões sociais aos quais são submetidos os estudantes da EJA.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
23	1	2012	Dissertação	Almeida, Cláudia Elizangela Barbosa dos Santos	feminino	RJ	Sudeste	UCP	ALUNOS IDOSOS NA EJA: A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DOS GRUPOS DE CONVIVÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	Não Disponível			

24	1	2012	Dissertação	Cortes, Roberta Pereira Rodrigues Marini	feminino	RJ	Sudeste	UCP	SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO ALUNO IDOSO	Não Disponível			
25	1	2013	Dissertação	BARBOSA, Ana Rita	feminino	PB	Nordeste	UFCG	AS REPERCUSSÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA- NA VIDA DE MULHERES NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-PB	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso, história oral	Bourideu; estudos de gênero	potencialidades da EJA como estratégias de emancipação das mulheres.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa

26	1	2013	Dissertação	SANTOS, GLAUCIO NARCISO DOS	masculino	RJ	Sudeste	UCP	Percepção de alunos adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos sobre a relação Saúde / Educação na terceira idade	Não Disponível			
27	1	2014	Dissertação	CONCEICA O, LETICIA CARNEIRO DA	feminino	PR	Norte	UFPA	“ME JOGARAM AQUI PORQUE EU FIZ 15 ANOS” - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010- 2013)	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	Foucault;	existência de uma biopolítica complexa no espaço escolar, na qual os sujeitos ressignificam as ações dos governantes e do discurso oficial.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
28	1	2015	Dissertação	SOUZA, NINA DE PAULA MARTINS MONTEIRO DE	feminino	RJ	Sudeste	UFRRJ	MULHERES DA EJA: ENTRE SONHOS E DESAFIOS DA CONTINUIDADE E NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNAS DA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA-RJ	Não Disponível			
29	1	2015	Dissertação	ZORRER, LIGIA DORIANA	feminino	SC	Sul	FURB	A INCLUSÃO ESCOLAR E O ESTUDANTE DE EJA: UM ESTUDO DE CASO	Não Disponível			

30	1	2015	Dissertação	CONZATTI, FERNANDA DE BRITO KULMANN	feminino	RS	Sul	PUCRS	Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de educação de jovens e adultos	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso; Análise Textual Discursiva;	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.	necessidade de consideração da dimensão subjetiva dos educandos e da existência de redes de apoio para o sucesso nos processos de escolarização.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa
31	1	2016	Tese	FERNANDES, Angela Maria Gomes Ribeiro.	feminino	RJ	Sudeste	UERJ	. Educação de Jovens e Adultos: um caleidoscópio de histórias instituintes'	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso; método arqueológico	Foucault; Deleuze; Freire; Linhares, Lorau, Ribeiro	não explícita
32	1	2016	Dissertação	PEREIRA, WALDINEIA TELES	feminino	RJ	Sudeste	UFF	A presença negra na educação de jovens e adultos	Não Disponível			

33	1	2016	Dissertação	LIMA, EDIANY APARECIDA PEREIRA	feminino	MG	Sudeste	UFMG	"SOU ANALFABETA, MAS NÃO SOU PACATA": Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso;	não explícita	incidência de fatores como gênero, raça e escolaridade sobre as condições de vida das estudantes de EJA.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa

34	2	2015	Dissertação	SILVA, PEDRO LOPES DA	masculino	SC	Sul	UFSC	ESTUDANTES EGRESSOS DO PROGRAMA MOVA/ALFA 100 DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: RELAÇÕES DE APRENDIZAGENS E DE INSERÇÃO SOCIAL	Disponível	Abordagem qualitativa com características exploratória e descritiva	Haddad; Ximenes; Di Pierro; Frigotto e Ciavatta; Arroyo; Soares; Soares; Freire; Charlot; Pessoa; Vieira; Gadotti e Pereira.	incidência do curso sobre a inserção social dos educandos
35	2	2007	Dissertação	Benevides, Silvia Lucia Lopes	feminino	PB	Nordeste	UFPB	A relação das pessoas jovens e adultas com o saber e a escola: poiesis do mundo vivido	Não Disponível			
36	2	2011	Tese	Garcia, Elisete Enir Bernardi	feminino	RS	Sul	Unisinus	O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO LEOPOLDO/RS, VISTO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE SEUS SUJEITOS.	Não Disponível			

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
37	2	2011	Dissertação	Souza, Carlos Roberto Pereira de	masculino	SP	Sudeste	UNICAMP	"As vozes dos educandos do Projeto Educativo de Integração Social - PEIS"	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso; história oral.	não explicita	não explicita
38	2	2014	Tese	FREITAS, LIGIA LUIS DE	feminino	PB	Nordeste	UFPB	JUVENTUDES EM CENA: PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE SEUS PROCESSOS IDENTITÁRIOS, A PARTIR DO PROJOVEM URBANO	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso;	autores do campo dos Estudos Culturais da Educação	a experiência do Projovem ressignifica e relação com a escola e contribui para uma reflexão crítica; não incide sobre a colocação profissional e favorece a convivência comunitária.
39	2	2004	Tese	Andrade, Eliane Ribeiro	feminino	RJ	Sudeste	UFF	A educação de jovens e adultos e os jovens do último turno: produzindo outsiders.	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de campo	não explicita	inadequação da oferta escola frente às demandas dos estudantes.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
40	2	2009	Dissertação	OLIVEIRA, CLAUDETE SOUZA	feminino	RS	Sul	UFRGS	Escrevo-te estas mal traçadas linhas: a escola e o trabalho nas cartas dos jovens da cadeia produtiva do skate	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explicita	influência positiva do projeto na compreensão de vida dos estudantes; descompasso entre a proposta do projeto e das escolas onde estudavam seus participantes.

41	2	2006	Dissertação	ARAUJO, RENATA RODRIGUES DE	feminino	SP	Sudeste	UNESP	SOBRE NOÇÕES DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: MULHERES ALFABETIZADAS TÊM A PALAVRA	Disponível	pesquisa qualitativa; participante ;	Morin; Bakhtin e Viygostky	não explícita
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa

42	2	2012	Tese	Feitosa, Sonia Couto Souza	feminino	SP	Sul	USP	Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explicita	formula uma proposta curricular vinculada à diversidade dos sujeitos, das vivências, culturas, numa perspectiva intertransdisciplinar e intertranscultural.
43	2	2009	Dissertação	Fonseca, Kelen Rodrigues da	feminino	MG	Sudeste	UFV	Trajetórias, Práticas Familiares e Representações Sociais de Funcionários da UFV: A Escola e o Núcleo de Educação de Adultos	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso;	análise de conteúdo	valorização pelos estudantes das práticas educativas familiares e da oportunidade de retorno à escola.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
44	2	2013	Dissertação	BEZERRA, ANDREZZA RAQUEL CIRNE	feminino	PB	Nordeste	UFPB	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS SABERES ESCOLARES E COTIDIANIDADE	Não Disponível			
45	2	2008	Tese	SPINDOLA, CELIO ALVES	masculino	BA	Nordeste	UFBA	Desencontros Entre Teorias e Propostas De Alfabetização de Adultos na Perspectiva da Pessoa Analfabeta.	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso; história oral	Paulo Freire; Análise de Conteúdo	caráter distanciado, desrespeitoso às especificidades do público atendido, desinteressado e comprometido com a política partidária das políticas implementadas.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa

46	2	2008	Dissertação	Lins, Maria Jose Faria	feminino	B A	Nordeste	UCSal	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COM A PALAVRA, OS ALFABETIZADOS NA RUA RESISTÊNCIA DO BAIRRO DA PAZ, EM SALVADOR - BAHIA	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso;	análise do discurso; Pêcheux	Atribuição de um sentido de melhoria em várias dimensões da vida após a alfabetização: lazer, educação, vida familiar, saúde e trabalho.
47	2	2015	Dissertação	OLIVEIRA, RUTH HELENA FIDELIS DE SOUSA	feminino	P B	Nordeste	UFPB	OS TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL, A ESCOLA ZÉ PEÃO E AS APRENDIZAGENS CONSIDERADAS IMPORTANTES PARA O TRABALHO E PARA A VIDA	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso;	materialismo dialético	influência das noções de empregabilidade e de competências na compreensão dos educandos, contrapondo-se a outro discurso também presente, vinculado à noções de direitos e de coletividade.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
48	2	2003	Dissertação	Oliveira, Jacqueline Barbosa de	feminino	MG	Sudeste	UFMG	Quando os pais vão para a escola: significados da experiência e desdobramentos na família	Não Disponível			
49	2	3013	Dissertação	REGO, NOELIA RODRIGUES PEREIRA	feminino	RJ	Sudeste	UFRJ	É NÓIS QUE TÁ, ENTÃO É NÓIS QUE SABE! OS SUJEITOS JOVENS DA EJA E SEU ENSINO MAMBEMBE: RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, TRABALHO, DIREITOS E CIDADANIA	Não Disponível			

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa

50	2	3007	Tese	SILVA, ANALISE DE JESUS DA	feminino	M G	Sudeste	UFMG	Significado(s) atribuídos por jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores	Não Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explicita	existência de um contingente de jovens que não estão inseridos em nenhum movimento coletivo; ausência de abordagens às vivências dos estudantes pobres nas aulas de EJA; disponibilidade dos jovens para a realização de atividades diferenciadas.
----	---	------	------	----------------------------	----------	-----	---------	------	---	----------------	--------------------------------------	---------------	--

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
51	2	2004	Dissertação	Weiduschat, Edith	feminino	SC	Sul	FURB	MARCHA FORÇADA: Um Estudo sobre Práticas e Representações do Aluno do CEJA	Disponível	pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica	não explicita	incidência do mundo do trabalho na procura dos curso analisado; distanciamento da proposta pedagógica das necessidades dos estudantes.

52	2	2007	Dissertação	Manzato, Carolina Rodrigues	feminino	SP	Sudeste	UFSCar	Educação de jovens e adultos : palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	Teoria Freireana; Sérgio Haddad; Maria Clara Di Pierro; Ana Maria Freire; Henry Giroux; Cláudia Viana; Joan Scott.	a permanência das mulheres estudadas na luta pela restauração de seus direitos.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa

53	2	2009	Dissertação	Silva, Jamile Delagnelo Fagundes da	feminino	SC	Sul	FURB	VOLTEI A ESTUDAR PELA EMPRESA, POR MIM E PELOS MEUS FILHOS: SENTIDOS DA EJA NA EMPRESA NA VOZ DE ALUNOS TRABALHADORES.	Disponível	pesquisa qualitativa de cunho interpretativo; estudo de caso.	Bakhtin	incidência de uma confluência de fatores sobre a decisão de retornar à escola: demandas do mundo do trabalho e da vida familiar.
54	2	2009	Dissertação	MAGALHÃES, MURILO GENAZIO	masculino	SC	Sul	UFSC	JOVENS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES E LIMITES.	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explícita	não explícita
55	2	2015	Dissertação	FERRARI, SONIA MARIA SOUZA	feminino	SP	Sudeste	UNISAL	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ESCOLARIZAÇÃO EM QUESTÃO	Não Disponível			

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
56	2	2012	Dissertação	COUTINHO, MARIA CLARA DA GAMA CABRAL	feminino	RJ	Sudeste	UERJ	TECER COTIDIANOS, TECENDO REBELDIAS - NARRATIVAS FEMININAS SOBRE EJA	Não Disponível			
57	2	2010	Dissertação	Silva, Jerry Adriani da	masculino	MG	Sudeste	UFMG	Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos - EJA: tudo junto e misturado	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explicita	as especificidades do público da EJA e sua relação com questões sociais como machismo, sexismo e homofobia não tem sido suficientemente contempladas pelos cursos de EJA.

58	2	2010	Dissertação	Kabeya, Renata Barros Abelha	feminino	MT	Centro-Oeste	UFMT	Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA.	Não Disponível			
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
59	2	2010	Dissertação	Pereira, Jacqueline Mary Monteiro	feminino	RJ	Sudeste	UFF	A ESCOLA DO RISO E DO ESQUECIMENTO: IDOSOS NA EJA.	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	Walter Benjamin e Paulo Freire	a procura pela EJA, entre as pessoas mais idosas, relaciona-se ao desejo de terem reparado um direito historicamente negado e vivenciar de forma ativa e independente essa etapa da vida.

60	2	2015	Dissertação	ASSIS, NEUSA PEREIRA DE	feminino	MG	Sudeste	CEFET-MG	JOVENS NEGROS TRABALHADORES: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explicita	não explicita
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
62	2	2013	Dissertação	LEONCY, CHRISTIAN E EVELYN TEIXEIRA	feminino	SP	Sudeste	UNICAMP	Mulheres na EJA: Questões de Identidade e Gênero	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso; história oral.	não explicita	não explicita

63	2	2009	Dissertação	COSTA, ROSENILDA TRINDADE DA	feminino	GO	Centro-Oeste	PUC-Goiás	JOVENS NEGRAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	estudos de gênero, raça, juventude e EJA	incidência da identidade de gênero, do pertencimento étnico e racial sobre as condições de acesso do público pesquisado à escola. Expectativas variadas em relação à escola.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa

64	2	2014	Dissertação	ARAUJO, NAYARA CRISTINA CARNEIRO DE	feminino	GO	Centro-Oeste	UFG	O RETORNO À ESCOLA: O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO PARA TRABALHADORES ADULTOS	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explicita	para os educandos trabalhadores, tanto o aumento das condições de empregabilidade quanto o desenvolvimento da autonomia são expectativas em relação à EJA articulada à EP.
65	2	2010	Dissertação	SANTOS, MARIA LUCIA PACHECO DUARTE DOS	feminino	GO	Centro-Oeste	PUC-Goiás	O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS ALUNOS DA EJA	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso;	Spósito; Abramo; Aquino; Durand; Sousa; Carrano e Freire.	não explicita

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
66	2	2014	Dissertação	SANTOS, RAQUEL AUXILIADORA DOS	feminino	SP	Sudeste	UFSCar	Promotoras Legais Populares: avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da Educação de Jovens e Adultos	Disponível	estudo de caso; análise de conteúdo; metodologia comunicativa crítica.	não explícita	o curso de PLP oferece subsídios importantes para a EJ, como a dialogicidade; o feminismo e a multidisciplinaridade.
67	2	2011	Dissertação	Silva, Juliana Pereira da	feminino	RJ	Sudeste	UFRJ	Políticas públicas de juventude e educação: as ações "emergenciais" na ótica de alunos do PROJOVEM urbano	Não Disponível			

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
68	2	2015	Dissertação	CASANOVA, KELLY CRISTINA LOPES	feminino	SP	Sudeste	PUC-SP	EJA e educação escolar: um estudo de como o aluno constitui sentidos sobre a escola e seu processo de escolarização	Disponível	pesquisa qualitativa,; estudo de caso; entrevista	Psicologia Sócio Histórica	evidencia que para o sujeito pesquisado a EJA escolar tem grande importância sobretudo pela significação social atribuída à escolarização.

69	2	2009	Dissertação	Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira	feminino	MG	Sudeste	UFMG	A Inserção dos Egressos da Educação Popular na Escola Pública: tensão entre regulação e emancipação	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso;	Fávero; Arroyo; Haddad e Di Pierro; Freire e Santos.	evidenciou-se a tensão entre práticas emancipatórias e regulatórias na escola; necessidade de formação docente para mediar essa e outras tensões existentes na EJA.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa
70	2	2013	Dissertação	FERREIRA, ANDRESA APARECIDA	feminino	SP	Sudeste	UNICAMP	AUTOCONCEITO E DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Não Disponível			

71	2	2016	Dissertação	ONETTA, ELENICE	feminino	SP	Sudeste	PUC-SP	COMPREENDE NDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇ ÃO: A VISÃO DO ALFABETIZAN DO	Disponível	pesquisa qualitativa; análise textual; entrevista reflexiva	Paulo Freire	a necessidade de investimento do poder público no reconhecimento das necessidades educativas diversas do público de EJA.
72	2	2016	Dissertação	SENA, MILENE DE MACEDO	feminino	BA	Nordeste	UESB	A infância e a escola nas memórias dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados	Disponível	investigação qualitativa; estudo de caso.	Harvey; Arroyo;Gulles tad; Bosi; Walter Benjamin e Santos	não explícita
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa

73	3	2014	Dissertação	ALVES, FELIPE LOPES DA CUNHA	masculino	RJ	Sudeste	UFRJ	“Juventude e trajetórias escolares: condicionantes da evasão e permanência no ProJovem Urbano”	Não Disponível			
74	3	2013	Tese	FURTADO, QUEZIA VILA FLOR	feminino	PB	Nordeste	UFPB	JOVENS E O ESPAÇO ESCOLAR EM FRACASSO: TÁTICAS DE RESISTÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	Disponível	pesquisa qualitativa; abordagem etnográfica;	Charlot; Certau;	validação da tese de fracasso da educação básica regular e da EJA, diante do qual os educandos criam táticas de resistência e superação visando a mobilidade social.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
75	3	2011	Dissertação	SANTANA, VERONICA DE SOUZA	feminino	BA	Nordeste	UFBA	Estratégias para permanência – percepções dos jovens e adultos sobre abandono no processo de Escolarização na rede municipal de educação de Salvador	Disponível	pesquisa em articulação quali-quantitativa	não explícita	identifica limitações quanto às estratégias de incentivo à permanência dos educandos por parte das redes e das unidades escolares; redução das motivações à causas pessoais e subjetivas na visão dos educandos; necessidade de articulação entre as ações dos órgãos públicos

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa

76	3	2016	Dissertação	ANDRADE, MARILENE OLIVEIRA DE	feminino	BA	Nordeste	UFRB	EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I - VARZEDO/BA	Não Disponível			
77	3	2010	Tese	Silva, Jaqueline Luzia da	feminino	RJ	Sudeste	PUC-Rio	Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso;	não explicita	identifica diversos fatores que contribuem para o sucesso das iniciativas estudadas, ligados à estrutura das escolas, proposta pedagógica, formação docente e supervisão pedagógica, etc.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
78	3	2012	Dissertação	Silva, Silvana Vanessa Martins da	feminino	RJ	Sudeste	UFRRJ	A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano - Campus Guanambi	Não Disponível			
79	3	2010	Dissertação	Diniz, Cláudio Homero	masculino	RJ	Sudeste	UFF	A evasão/interrupção dos alunos adolescentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) em um CIEP da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	Norbert Elias	incidência negativa do distanciamento geográfico entre as escolas de EJA e a residência dos educandos.

80	3	2009	Dissertação	Carias, Aurelina de Jesus Cruz	feminino	RJ	Sudeste	UERJ	Transformando as velhas formas do viver: o desafio da permanência dos alunos adultos no ensino noturno	Não Disponível			
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa
81	3	2013	Dissertação	GARCIA, ROGERIA APARECIDA	feminino	RS	Sul	UFPEL	NÃO ESTÃO NA ESCOLA? Um estudo sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Pelotas	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso	perspectiva Materialista Histórico Dialética	incidência de fatores macrossociais (premissa da garantia de sobrevivência) e microssociais (relação didático-metodológica)

82	3	2012	Dissertação	Melo, Leandro Siqueira de	masculino	RJ	Sudeste	UERJ	Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói	Disponível	pesquisa qualitativa exploratória ;	não explicita	insuficiência das políticas públicas; falta de humanização das relações pedagógicas convivendo com uma insistente visão positiva dos educandos em relação às potencialidades do curso em suas vidas.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa

83	3	2009	Dissertação	MILETO, LUÍS FERNANDO MONTEIRO	masculino	RJ	Sudeste	UFF	“No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir”: Estratégias e Trajetórias de Permanência na Educação de Jovens e Adultos.	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso;	não explicita	incidência positiva dos vínculos de solidariedade entre os educandos como forma de evitar as interrupções nas trajetórias escolares.
84	3	2013	Dissertação	LIMA, MARY JANE ARAUJO DE	feminino	AM	Norte	UFAM	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: evasão e repetência em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus- Amazonas (2008 – 2011)	Disponível	pesquisa qualitativa; estudo de caso;	não explicita	não explicita

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
85	3	2009	Dissertação	CARVALHO, PEDRO LEITE	masculino	GO	Centro-Oeste	UCB	Afastamento por Abandono na Educação de Jovens e Adultos: Fatores Relevantes	Disponível	pesquisa qualitativa; exploratória; interpretativa; estudo de caso;	análise de conteúdo;	incidência predominante de fatores externos à escola sobre a ocorrência de evasão; baixa expectativa dos educandos em relação à EJA.

86	3	2016	Dissertação	SALES, ELENILCE DA COSTA	feminino	MG	Sudeste	UFJF	EVASÃO NA EJA SOB O OLHAR DOS ALUNOS DE TRÊS ESCOLAS DO AMAZONAS	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	Faria; Rodrigues; Fonseca; Mesquita	incidência de múltiplos fatores , estruturais e pedagógicos, sobre a ocorrência da evasão; necessidade de formação de toda a equipe escolar.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa

87	3	2006	Dissertação	Martins, Ana Paula	feminino	SC	Sul	FURB	A Escola, a ruptura, o retorno: A educação de Jovens e adultos	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	Pecheux; Foucault e Orlandi	Identificou-se ruptura na trajetória escolar vinculada à insuficiência de vagas no ER; valorização da oportunidade de retornar à escola pela EJA.
88	3	2007	Dissertação	Motta, Simone Fialho da	feminino	SP	Sudeste	CUML	Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	Vygotsky e Wallon	incidência de fatores relacionados ao mundo do trabalho, à auto-estima e à realização pessoal sobre as motivações de evasão e retorno à escola.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
89	3	2016	Dissertação	FARIAS, MARIA DO ROSARIO TELES DE	feminino	GO	Centro-Oeste	UFG	“Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013)	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explícita	corroborar conclusões de pesquisas anteriores.

90	3	2008	Tese	Calháu, Maria do Socorro Martins	feminino	RJ	Sudeste	UERJ	Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na Alfabetização de Jovens e Adultos ou Como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explicita	não explicita
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa

91	3	2014	Dissertação	FERREIRA, ROSILAINE GONCALVES DA FONSECA.	feminino	RJ	Sudeste	UFRJ	“COMO ESTUDAR, SE NÃO TENHO COM QUEM DEIXAR MEUS FILHOS?” UM ESTUDO SOBRE AS SALAS DE ACOLHIMENTO DO PROJOVEM URBANO	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explicita	não explicita
92	3	2011	Dissertação	Oliveira, Paula Cristina Silva de	feminino	MG	Sudeste	UFMG	Alfabetizando na EJA: as razões da permanência nos estudos	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explicita	identifica a incidência da ação pedagógica e outros fatores relacionais como forma de redução da evasão escolar.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
93	3	2011	Dissertação	ROCHA, WELLINGTON MOREIRA DA	masculino	CE	Nordeste	UFCE	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EVASÃO ESCOLAR: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ – CAMPUS DE FORTALEZA	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	Makarenko; Freire; Bourdieu; McLaren; Haddad; Kuenzer; Frigotto; Ciavatta; Andriola; Almeida e Marconatto.	predominância de fatores internos à instituição sobre as motivações de evasão dos educandos.
94	3	2015	Dissertação	GOMES, VALESCA DOS SANTOS	feminino	RS	Sul	PUCRS	Reconhecimento social e permanência na EJA	Disponível	Pesquisa teórica baseada na experiência da pesquisadora	Axel Honneth	a Eja , simultaneamente, estabelece e denega relações de reconhecimento.

95	3	2011	Dissertação	Lara, Pedro Jose de	masculino	SP	Sudeste	UNOESTE	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS E EVASÃO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	Franco	incidência do mundo do trabalho na ocorrência da evasão e do retorno à EJA.
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
96	3	2012	Dissertação	SANTOS, VILSON PEREIRA DOS	masculino	GO	Centro-Oeste	PUC-Goiás	Educação de jovens e adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	Marx; Ianni; Bobbio; Freire	incidência do mundo do trabalho tanto sobre a evasão quanto sobre o retorno à EJA; conflitos geracionais, problemas familiares, distância, questões de saúde como motivos de evasão;

97	3	2013	Dissertação	GAZOLI, DANIELA GOBBO DONADON	feminino	SP	Sudeste	UNICAMP	Afetividade e Condições de Ensino na Educação de Jovens e Adultos	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso; autoscopia.	Psicologia Sócio Histórica: Vygostky e Wallon.	não explicita
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa
98	3	2012	Dissertação	ARAUJO, ELAINE DE JESUS MELO	feminino	GO	Centro-Oeste	UCB	Evasão no PROEJA: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA, campus Monte Castelo	Disponível	Pesquisa qualitativa; exploratória e interpretativa; estudo de caso	Paulo Freire	incidência de fatores internos à escola como predominantes para a ocorrência da evasão, sobretudo o distanciamento do currículo da realidade dos educandos.

99	4	2005	Dissertação	MARTINS, AIRAM REGINA DE AQUINO	feminino	MG	Sudeste	UFJF	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPECTATIVAS NA BUSCA PELA ESCOLA	Não Disponível			
100	4	2008	Dissertação	Santos, Washington Felipe dos	masculino	SP	Sudeste	USP	Educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo: Expectativas dos alunos	Não Disponível			
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
101	4	2008	Dissertação	COSTA, FLÁVIA DALLA	feminino	SC	Sul	UNOESC	AS EXPECTATIVAS DOS JOVENS DA EJA EM RELAÇÃO À ESCOLA	Não Disponível			

10 2	4	200 4	Dissertação	Garcia, Inez Helena Muniz	feminino	RJ	Sudeste	UFF	Jovens e adultos em processo de alfabetização: voz e vida, revelações e expectativas	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	Bakhtin; Dias e Ginzburg; Melo; Soares; Kleiman; Goulart; Tolchinsky.	necessidade de articulação entre as práticas escolares e a realidade dos educandos.
10 3	4	201 1	Dissertação	Oliveira, Adriano Gama de	masculino	RJ	Sudeste	UFF	Expectativas: Professores e Alunos no PEJA – vivências no cotidiano	Não Disponível			
10 4	4	200 5	Dissertação	Fernandes, Sueli Barreiro	feminino	SP	Sudeste	UBC	Reflexões sobre a alfabetização de adultos: expectativas e frustrações	Não Disponível			
	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teórico	Conclusões de pesquisa

105	4	2012	Tese	Fernandes, Andrea da Paixão	feminino	SP	Sudeste	UNICAMP	"Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola"	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	Bosi; Halbwachs; Le Goff; Izquierdo; Paiva; Haddad; Ireland; Dayrell; Pais; Bardin.	centralidade atribuída às relações entre os eixos trabalho-aprender-professores e escola na interpretação dos estudantes sobre a instituição escolar.
106	4	2015	Dissertação	PEREIRA, VANILDA APARECIDA	feminino	MG	Sudeste	UEMG	Desejos que mobilizam adolescentes-jovens na sua relação com o trabalho e com a educação de jovens e adultos	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explícita	incidência da condição de subemprego e desemprego entre os educandos, que anseiam pela mudança dessa condição com a ajuda da EJA, embora não acreditem totalmente nessa possibilidade.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
107	4	2006	Dissertação	Gomes, Geisa Genaro	feminino	SP	Sudeste	UNICAMP	Educação de jovens e adultos: o que desejam os alunos, o que pretendem as professoras	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	História Oral: Portelli; Amado; Demartini e Queiroz.	existência de visões distintas entre educadores e educandos da escola, não explicitadas no resumo.
108	4	2009	Dissertação	Guimarães, Rita de Cássia Carraro	feminino	SP	Sudeste	UMESP	VOLTAR À ESCOLA: O PERFIL SOCIAL E AS EXPECTATIVAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explícita	viabilidade da trajetória escolar na EJA.

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa

109	5	2009	Dissertação	Ribeiro, Clayton Diógenes	masculino	SP	Sudeste	Unisantos	ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: um balanço de teses e dissertações (1999 - 2006)	Disponível	Levantamento de estado do conhecimento.	Haddad; Becker Soares & Maciel; Wittmann & Gracindo; Paiva; Beisiegel; Di Pierro.	existência minoritária de estudos sobre políticas educacionais no universo das produções sobre EJA; predomínio das pesquisas de tipo estudo de caso com análise da interpretação dos atores envolvidos.
-----	---	------	-------------	---------------------------	-----------	----	---------	-----------	--	------------	---	---	---

	categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa
110	6	2008	Tese	Terra, Denise Maria Antunes Cordeiro	feminino	RJ	Sudeste	UFF	JUVENTUDE NAS SOMBRAS: ESCOLA, TRABALHO E MORADIA EM TERRITÓRIOS DE PRECARIIDADES	Disponível	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	Walter Benjamin; Foucault; Deleuze; Guattari; Santos	Identifica contradições entre as potencialidades e desafios relacionados à vida em bairros populares e sua relação com a escolarização e o trabalho, marcadas pelas desigualdades sociais.

categoria	Ano	Tipo de trabalho	Autoria	Sexo do/a autor/a	UF	Região	Instituição	Título	Resumo	Metodologia de Pesquisa	Ref. Teorico	Conclusões de pesquisa	

11 1	6	200 9	Dissertação	BERGER, DANIEL GODINHO	masculi no	S C	Sul	UFSC	TRAJETÓRIAS TERRITORIAIS DOS JOVENS DA EJA.	Disponí vel	Pesquisa qualitativa; estudo de caso	não explicita	identificação de baixos padrões de sociabilidade; de experiência de pertencimento; de apropriação e de mobilidade; potencialidade das práticas pedagógicas em problematizar essas questões.
---------	---	----------	-------------	------------------------------	---------------	--------	-----	------	--	----------------	---	---------------	--