POLÍTICA DE ESTADO E POLÍTICAS DE GOVERNO:
a Educação de Jovens e Adultos em questão.

FONSECA, Laura Souza[1]
NIEPE-EJA/FACED/UFRGS
l.sfonseca@uol.com.br

Apresento aspectos de trajetória da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil para analisar as políticas públicas contemporâneas nas três esferas de governo. Análise assentada em três concepções fundantes: desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo (Trotsky, 2003), capitalismo dependente (Fernandes, 1975) e acumulação por *despossessão* (Harvey, 2004); e três idéias associadas, crescimento para menos (Algebaile, 2004), inclusão excludente (Kuenzer) e culpabilização da vítima (Frigotto). Estrutura que me permite discutir as políticas sociais na conjuntura atual como arena de disputa entre políticas de Estado e políticas de governo, em prejuízo da universalização de direitos inscrita na Constituição nomeada cidadã.

Nesse sentido, o texto está composto por uma brevíssima retomada histórica até a Constituição de 1988, recortes do marco regulatório decorrente da lei maior e análise da miríade de projetos e programas que, como políticas de governo, atravessam fragilizando a EJA, modalidade da Educação Básica, como política de Estado.

A Educação de Adultos, como movimento de alfabetização de adultos trabalhadores, está historicamente alicerçada em dois pilares, de um lado a persistente opressão, exploração e espoliação a que vem sendo submetida a classe trabalhadora brasileira – a raiz do fenômeno social 'analfabetismo adulto' – e o curto tempo de universalização da educação destinada a democratizar o acesso à escola pública; de outro, as lutas populares promovidas por uma cidadania que, tendo ou não acesso aos direitos, não se conforma com o ser social assujeitado, à margem da esfera dos direitos; lutas que estão sintetizadas na história da educação e da cultura popular[2]. Uma historicidade que se estende desde a invasão colonizadora, atravessa o modelo agrário exportador, a industrialização, é perseguida e foco de resistência durante o desenvolvimentismo da ditadura civil-militar, e chega às lutas pela Constituição de 1988. Tensionada entre a restrição a uma formação humana ampla, por necessidade da acumulação do capital, e as lutas por democratização do acesso à escola.

---

[1] Professora adjunta, concursada na área de Educação de Jovens e Adultos na FACED/UFRGS, doutora em Educação pelo PPG EDU UFF. Coordenadora do NIEPE-EJA (Núcleo Interdisciplinar de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos), grupo cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq.
[2] Ler esta história em Fávero, Brandão, Haddad, Peixoto Filho e outros.

O marco regulatório da EJA

A Constituição de 1988 no art. 6º define educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados como direitos sociais com a consigna de cláusulas pétreas. A realidade nos mostra que, como outros dispositivos constitucionais, além de não terem sido implementados na materialidade da vida social, as negociações no Congresso Nacional, produziram alterações na forma de emendas ou reformas.

O art. 208 do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, afirma que o Estado garantirá o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. E, no art. 214 fica instituído um plano nacional de educação, plurianual, articulando o desenvolvimento do ensino e integrando as ações do Poder Público, para conduzir à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; (...).

Como Ato de Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) lugar onde foram alocadas parte das reivindicações que a sociedade civil viu derrotadas nas lutas pela Constituinte, o art. 60 definia que [nos dez primeiros anos, redação de 1996] modificado em 2006 para até o 14º (décimo quarto) ano da promulgação desta Emenda Constitucional, Estados, Distrito Federal e Municípios destinarão parte dos recursos à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração digna dos trabalhadores da educação, (...) O parágrafo 6º desse artigo afirma que

> a União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.

Sabemos que como em outros casos de nossa história, as definições orçamentárias para política sociais não foram cumpridas.

A Constituição estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, tornando imperativa a ampliação de oportunidades educacionais para quem ultrapassou a idade da escolarização regular. Trouxe em seu bojo a definição de

uma década para universalizar a escolarização e erradicar o analfabetismo[3]. A década inicial (1998) já superou duas décadas e, em 2006, ganhou um fôlego de mais 14 anos, ou seja, foi em 2020. Como legislação complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM, 9394/1996) e o Plano Nacional da Educação (PNE, 2000), delinearam melhor as reivindicações dos setores envolvidos com a Educação e, por conseqüência, também com a EJA que, numa breve síntese passa a ter como meta – além da persistência na alfabetização de adultos – a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos.

Na LDBEN, o art. 4º afirma o dever do Estado para com educação escolar pública, efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Já o art. 5º determina o acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. E ainda assevera a competência de Estados e Municípios, em colaboração e assistência da União, recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso.

Na especificidade da EJA, lemos no art. 37, sua destinação àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria; para tanto os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos educandos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Lemos ainda que, o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. E que a EJA deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

[3] Vale salientar que o analfabetismo não é uma erva daninha passível de ser arrancada pela raiz. Como fenômeno social e, portanto, construído historicamente, o analfabetismo tem como raiz a exploração, a opressão e o imperativo de que parte significativa da população mantenha-se sem condições de compreender o que lê, potencializando a condição de superpopulação relativa – sobrantes no/do modo de produção. É parte da composição orgânica do modo de produção capitalista, assim a superação desse é condição para que àquele modifique-se. Há que combatermos com políticas públicas de Estado que assegurem a escola básica socialmente referenciada nos interesses da classe trabalhadora, escolarizando crianças, adolescentes, jovens e adultos; garantindo ainda crescente qualidade, em igual sentido, da Universidade Pública formadora de professoras/es.

No art. 38 os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Os exames realizar-se-ão no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos e no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O Plano Nacional de Educação (PNE) da Sociedade Brasileira aprovado no II Congresso Nacional de Educação (CONED), em novembro de 1997, fruto do consenso forjado nas disputas de movimentos sociais, sindicatos, confederações e centrais de trabalhadores, entidades estudantis, associações profissionais e científicas, governos e universidades, constitui objeto de diálogo no presente texto por significar como síntese da disputa democrática o projeto mais avançado de educação para o país; um projeto composto por parte dos que hoje teriam a possibilidade de implementá-lo como governo e não o fazem.

O PNE em questão insere a EJA no escopo da educação geral e, portanto, integrante dos níveis e modalidades educacionais, do que resulta sua inclusão nas metas para o ensino fundamental e para a extensão da educação básica. O que também é dizer que a resposta ao contingente de analfabetos não pode restringir-se à compensação, precisa superar os limites da alfabetização para dar conta das necessidades de leitura e escrita na sociedade em que vivemos. Sentido em que a EJA se define como processo contínuo desde a alfabetização até o final da educação básica, instrumentalizando para a cidadania e ampliando a capacidade de perceber e intervir no mundo. Para dar conta dessa proposta, que é política e pedagógica, faz-se necessária a formação específica, técnica e política de educadores; papel atribuído às universidades com participação ativa na preparação de profissionais e na produção de materiais pedagógicos e de apoio. Compete ainda às Instituições de Ensino Superior (IES) produzirem pesquisas que sistematizem o conhecimento na área.

No campo da educação dos trabalhadores, o PNE da Sociedade Brasileira referiu também o ensino noturno público e gratuito

> regular ou supletivo, de nível fundamental e médio, financiado pelo poder público, será adequado, em cada etapa de escolarização, às necessidades do alunado, por meio de compatibilização de horários para alunos trabalhadores, de opções curriculares, programáticas e metodológicas significativas para os alunos, de distribuição harmônica do tempo, e de acesso a todos os recursos pedagógicos e culturais da escola.

E, ainda, atribuiu à IES a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades de educação continuada de adultos, com ou sem formação superior.

O governo FHC em 2000 faz aprovar um PNE que traz o conceito de educação ao longo de toda a vida, iniciando na alfabetização "para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho". Assim, a EJA deveria compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Entre as metas propõem um programa nacional para que as escolas públicas de ensino fundamental e médio em áreas caracterizadas de analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. E ainda um programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.

Três questões pertinentes: não mais a meta de concluir no mínimo a educação básica, reduz para o ensino fundamental; ampliar as oportunidades no mercado de trabalho para a clientela, não mais formação para a cidadania ativa; a elaboração de materiais a cargo do Ministério, que repassou para uma Organização não governamental (ONG) e não mais como resultado da produção acadêmica das IES. É pertinente, também, lembrar que o Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério do Ensino Fundamental (FUNDEF), lei 9424/1996, do mesmo governo FHC, excluiu as matrículas em EJA da distribuição de recursos; e mais que a política de FHC para o analfabetismo antecipou o formato das parcerias-público-privada, através do Programa Alfabetização Solidária (PAS).

Também no governo FHC, o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo relator foi o professor Carlos Jamil Cury, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA. O parecer atribui finalidades e funções específicas a EJA como modalidade da Educação Básica: função reparadora, equalizadora e qualificadora ou permanente. A primeira coloca no escopo da EJA a restauração do direito de todos à educação de qualidade e ressalta a necessidade de um modelo pedagógico próprio. A segunda assevera oportunidades

proporcionalmente maiores aos desfavorecidos. A terceira enfatiza o direito à escolaridade inicial e sua continuidade, ratificando o estatuto epistemológico próprio e, nessa perspectiva, a exigência de formação de professores específica. Necessário dizer que a prática dos governos, em nada considerou as funções citadas, especialmente porque de um lado, nas diferentes esferas de governo, seguiram-se ações com vistas a alfabetização de jovens e adultos fundadas no modelo de campanhas, cujos/as alfabetizadores/as não tinham formação básica nem continuada para tal trabalho, o que redundou muitas vezes no aumento do número de alfabetizados funcionais, ou seja, sujeitos sociais que, embora passando por experiências de alfabetização não conseguem a autonomia na apropriação da leitura e escrita. E de outro, a conquista da universalização da escola não associou o acesso à qualidade da permanência com sucesso, condições de continuidade e conclusão. Pelo contrário, têm potencializado sobrantes na/da escola básica, sujeitos que, mesmo com a universalização por condições de vida extremamente precária não acessam à escola; e crianças, adolescentes, jovens e adultos que, enquanto a escola não se transformar para acolhê-los continuarão sendo expulsos ou empurrados à série seguinte sem apropriação dos conhecimentos prévios, apenas para legitimar os quantitativos nas estatísticas de marquetim político-eleitoreiro.

Ajuda-nos nesta compreensão, a expressão de Algebaile (2004) quando, ao analisar o programa bolsa escola chama atenção de que a universalização da escola pública, associada à responsabilidades não escolares impostas à escola representa um crescimento para menos; digo que a escola pública quando deveria acolher com qualidade a fração infanto-juvenil que por séculos foi nomeada menor vive uma universalização de menor, desqualificada, excludente justo de quem a democratização deveria inserir!

A fragmentação das políticas de governo desapossando a política de Estado

No âmbito do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, como país, adentramos o século XXI convivendo com trabalho escravo, trabalho infanto-juvenil, exploração sexual e comercial infanto-juvenil, analfabetismo, retorno de epidemias, avançada tecnologia, altíssimas rendas. Abastança para alguns e vida na linha da miséria para muitos, convivendo lado-a-lado.

No que tange às políticas propostas pelo atual governo federal, e falando

especificamente da Educação e da EJA, exceto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Piso Salarial Nacional dos Professores da Educação Básica Pública, que se constituem em políticas de Estado, as demais têm sido executadas como políticas de governo. Vale ressaltar que a inclusão da EJA no FUNDEB se deu a menor, o fator de ponderação para cálculo na distribuição de recursos é de 0,7, igual somente à EJA integrada ao ensino técnico; inferior a todas as demais modalidades e níveis da Educação Básica.

Tomando as discussões e documentos que circularam em nível estadual (RS), regional (Região Sul) e nacional no trajeto de preparação para a VI CONFINTEA. Conferência disparada em 2003, na Tailândia, chamando a responsabilidade dos Estados-membros na implementação da Agenda de Hamburgo que, em síntese propôs *"aprendizagem de adultos como direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada; aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com eqüidade; papel da Alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças"*[4] fica muito evidente a distância entre os compromissos assumidos em Hamburgo e Bancoc e as condições das políticas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Brasil.

Já vimos que, com avanços diferenciados resultantes da capacidade de organização, luta e pressão aos/às legisladores/as nos períodos de suas votações, instituímos o marco jurídico político vigente sob a égide da mundialização do capital e do encolhimento do Estado para os que vivem da venda de sua força de trabalho; um marco regulatório que possibilitaria mínimos sociais de alívio à pobreza e condições de alguma cidadania para novas lutas e ampliação dessa cidadania, se conquistada.

A Educação de Jovens e Adultos é um exemplo inconteste do aspecto desorganizador de políticas públicas de Estado, materializado em projetos e programas produzidos pelo atravessamento do setor não governamental (o Estado investindo no setor privado) realizando políticas de governo. Há uma miríade de programas e projetos que, desde o governo federal, são propostos para a educação de jovens e adultos, vinculados ou não à educação profissional, cito alguns: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Educando para a Liberdade, Fazendo Escola, Escola de Fábrica, Juventude

[4] Disponível em http://forumeja.org.br/files/contextoconfintea.pdf.

Cidadã, Consórcio Social da Juventude, PRONERA, ProJovem e ProEJA. Explicitarei três: Brasil Alfabetizado, ProJovem e ProEJA. Cabe ressaltar que, apesar da especificidade em relação à educação no campo, à educação nos presídios, à escolarização com educação profissional para a juventude e a alfabetização de jovens e adultos todas constituem-se em recortes na totalidade da política de Estado da Educação e significam, na melhor das críticas, dispersão de fundo público; sem falar no uso privado, quer como um setor da sociedade, quer como indivíduos que pelo apadrinhamento, clientelismo e corrupção se locupletam com poder e dinheiro público.

Iniciamos pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA): modelo de campanha, define a priori o tempo em que o sujeito deve se alfabetizar (8 meses), contratação de trabalhadores precários (formato de frente de trabalho, com bolsa), sem formação acadêmica para desempenhar o papel de alfabetizadores/as sendo realizados cursos de formação. Alfabetização que ampliará a escolarização? Ou, outra vez, serão potencializados/as jovens e adultos cuja alfabetização é apenas funcional? Embora, nas avaliações quantitativas, ao gosto dos organismos internacionais, possam constar como *concluintes da alfabetização de adultos no governo Lula da Silva*. Recorrência de prática política que ignora a produção acadêmica sobre a temática, passando ao largo do precioso legado que nos deixou Paulo Freire e dando a entender que para alfabetizar basta saber ler, escrever e fazer um 'curso de capacitação', como se não houvesse preciosa especificidade na educação de jovens e adultos e, portanto, uma epistemologia própria para a EJA a ser implementada por professoras/es formadas em Magistério e/ou Pedagogia, funcionárias públicas concursadas e, auxiliadas por educadoras/es inseridas/os nas comunidades onde se processa a alfabetização; uma e outra vinculadas às escola públicas locais garantindo a alfabetização como parte inicial da escolarização. Embora seja explicitada a "vontade política" de aproximar tal programa das Universidades, no que refere às IFES, a falta crônica de docentes por vagas não repostas, em função de aposentadorias e morte, além da ampliação de créditos na área de EJA conquistada na última reformulação do curso de Pedagogia, torna falácia a anunciada "vontade" e ainda culpabiliza às Universidades Públicas quando deixam de concorrer aos editais.

O ProJovem[5], provavelmente, seja o simulacro maior de política de inclusão da juventude na escolarização, formação profissional e ações comunitárias: em um ano e pretende proporcionar aos jovens a conclusão do ensino fundamental, o aprendizado de uma profissão e o desenvolvimento de ações comunitárias, além do incentivo mensal de R$ 100. Tomando o documento que institui o programa, nos deparamos com: doze meses de aulas com disciplinas do ensino fundamental, além de língua inglesa, informática básica e qualificação profissional inicial adequada às oportunidades de trabalho de sua cidade; além de prestação de serviços comunitários. Para receber o incentivo mensal, os jovens terão que cumprir 75% da freqüência às aulas e demais atividades previstas e serão certificados pela conclusão do ensino fundamental e formação profissional inicial, em profissões escolhidas pelas prefeituras de acordo com o mercado local num elenco de 23 áreas profissionais proposto pelo governo federal. A ação comunitária será desenvolvida a partir de projeto elaborado pelos alunos, com orientação de assistentes sociais, visando inserção dos jovens no processo de participação social e valorizando o protagonismo juvenil, diz o projeto governamental.

A empiria[6] revelada em duas escolas no Rio Grande do Sul permite as seguintes problematizações: (1) elevação da escolaridade – crianças, adolescentes e jovens que "fracassaram" na escola pública regular e, portanto, com professoras/es concursadas, inseridas/os nas redes e com possibilidade de formação continuada e em serviço, sem o fantasma do contrato precário, não lograram êxito na escolarização ano-a-ano; agora resolverão a defasagem idade/série em um ano (alguns farão?! 5 séries em um ano), com mediadores/as (não mais professores!) sem formação específica, contratados precariamente (outra frente de trabalho atravessando à Educação), concorrendo com o ensino regular noturno e a EJA. (2) qualificação profissional/formação profissional inicial – sem entrar no mérito da diferença de duas expressões postas como correlatas, a empiria demonstrou que as condições desta face da proposta também são precárias e/ou distantes do que expressam o desejo dos jovens; (3) ação comunitária – sem falar da falta de passagens e distância entre a escola, o local da formação profissional e a comunidade, como é possível pensar em protagonismo

[5] Disponível em http://www.brasil.gov.br/governo_federal/Plan_prog_proj/edittrab/projovem/programa_view/

[6] Relato continuado, da experiência de uma graduada contratada como professora, participante do NIEPE-EJA, e o Trabalho de Conclusão de Curso de Maria da Luz Cavasotto Botão (2007), sob minha orientação, com o título "A construção da apartação social e educacional no ProJovem".

juvenil, valorizando comunidades urbanas que se encontram por esse país a fora abandonadas pelos poderes públicos nas três esferas de governo?

Algumas implicações possíveis: desvaloriza-se a escola regular noturna e a EJA, e a categoria do magistério e ainda se pode transformar as vítimas da vulnerabilidade social em culpados/as por não terem aproveitado a "chance" ofertada pelo governo: na escolarização, na formação profissional, nem nas ações comunitárias. Nas experiências referidas, a expulsão no projeto é maior do que àquela ocorrida na escola regular; produz-se nova apartação social e educacional (Botão, 2007). Porque não investir este recurso público em formação de professoras/es da EJA e do ensino regular noturno? Assim, efetivamente, potencializa-se a permanência com sucesso, conclusão e continuidade da escolarização para a juventude. Quanto à questão profissional, uma formação escolar de qualidade é premissa para o ingresso com qualidade no mundo do trabalho, diferente da somatória de cursos para efêmeras passagens/exclusões do mercado de trabalho.

A expressão de Kuenzer (2006), inclusão excludente, quando analisa o menu de projetos governamentais e a fragilidade dos mesmos em inserir com qualidade a população a que se destina, parece a justa medida para o ProJovem: todo um esforço de política com uso de recurso público destina do a incluir jovens em processo de elevação de escolaridade pode (e tem!) sido mais uma forma de excluí-los de nova tentativa de escolaridade.

Em nível estadual, o governo do Rio Grande do Sul através da SEC ataca violentamente a categoria do magistério e o campo da Educação de Jovens e Adultos, especificamente aqueles/as inseridos no NEEJAs. Ao decidir, unilateralmente, pela redução da jornada de trabalho das professoras nos NEEJAs e realocação em turmas de ensino fundamental com crianças e adolescentes, a política de Estado desconsidera a importância das relações estabelecidas na escola e com a comunidade para a qualidade do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo minimiza o atendimento presencial de jovens e adultos, mulheres e homens que, tiveram interrompida (ou nem houve oportunidade) a freqüência à escola na infância e adolescência.

Importa alertar que a EJA como suplência constituiu uma derrota das forças sociais organizadas no processo constituinte, na LDBEN e no PNE; no entanto, a ação política educacional gaúcha desqualifica ainda mais o marco jurídico e político

constituído. Em uma ação política a atual gestão no governo do RS, desorganiza espaços de escolarização, aterroriza e impõem precariedade ainda maior ao trabalho docente e manifesta seu desrespeito e desprezo por sujeitos trabalhadores – estudantes da EJA. Sujeitos desejantes de estudo presencial, como estratégia de apropriação do conhecimento necessário aos exames; precisam, pela fragilidade da escolarização que tiveram, de uma ação docente em pequenos grupos e/ou individualizada e têm direito a escolarização de qualidade. Política perfeitamente sintonizada com a lógica neoliberal na gestão do aparelho de Estado, que desqualifica as políticas públicas, precariza o processo de trabalho dos servidores públicos e induz a produção de sobrantes no/do processo produtivo. Só a luta dos marmanjos trabalhadores[7] que querem estudar e da categoria docente no magistério estadual ecoando na sociedade pode barrar essa desfaçatez e garantir o direito ao ensino presencial aos marmanjos trabalhadores – jovens e adultos, mulheres e homens que vivem da venda de sua força de trabalho.

A política de investir no formato de supletivos, agravado por provas que estabelecem solução de continuidade na relação ensino-aprendizagem quando são elaboradas por outro/a que não o professor/a regente da turma, foi incentivada pelo governo Lula da Silva ao propor que o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) faça as provas e os governos estaduais apenas apliquem; em tempos de 'crise financeira' nos Estados, principalmente quando se trata do investimento em políticas públicas, o ENCCEJA (Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos) cai como uma luva...

De forma ampla, em nível municipal, o cuidado com a especificidade da EJA ainda é restrito; sequer o concurso específico está instituído na maioria das redes públicas. Não raro, a professora da EJA é concursada para as séries iniciais do Ensino Fundamental com crianças e adolescentes, trabalha no diurno com a população infanto-juvenil e, à noite, desdobra para atender adolescentes, jovens e adultos. É comum a utilização das mesmas aulas, com as mesmas folhinhas e probleminhas propostos às criancinhas (inadequadas já à educação de crianças e adolescentes)... em uma aula cujos educandos/as são adolescentes expulsos do diurno e/ou de jovens e adultos

[7] "NÓS SOMOS MARMANJOS TRABALHADORES E QUEREMOS ESTUDAR.
OS MARMANJOS TAMBÉM TÊM DIREITO DE ESTUDAR." Texto de faixa produzida pelos estudantes do NEEJA-CP Menino Deus, durante a luta de resistência ao fechamento daquele espaço de Educação de Jovens e Adultos.

trabalhadores/as. As formações – continuada e em serviço – ainda não constituem rotina nas redes como avanço na qualidade da formação das trabalhadoras docentes da Educação de Jovens e Adultos – seja prosseguindo a escolarização em nível de pós-graduação, seja como sistemática de reflexão sobre a prática docente. Uma totalidade que articula pouca formação acadêmica, intensificação da jornada de trabalho, precária autonomia no processo de trabalho... por óbvio, uma relação absolutamente vulnerável tanto na apreensão quanto na reprodução de conhecimento.

Há que prestarmos atenção na suscetibilidade das professoras na EJA (e das redes como um todo) às doenças do trabalho, provocadas pela ruptura no desejo de exercer a docência com qualidade, cerceamento que desprestigia o trabalho docente. A repetição por anos a fio dessa realidade cotidiana pode tornar-se um ingrediente no chamado "mal estar docente" ou "síndrome da desistência" – desistência da/na escola, as primeiras colegas abrem mão do trabalho docente, abandonam o magistério; e as outras professoras desistem no trabalho docente, indo à escola todo o dia, automaticamente, depressivas, sem tesão... rebaixando sua estima e repercutindo na possibilidade de apreender com sua turma.

Como formadora de professoras/es tenho tido a grata satisfação de participar de jornadas de formação em municípios da região metropolitana de Porto Alegre e outros próximos e percebo exceções que ratificam a necessidade de fomentar a formação continuada (graduação e, pós lato e *stricto* senso) bem como estratégias de formação em serviço quando docentes entre si, com as coordenações pedagógicas específicas da EJA e/ou com convidadas/os externas/os discutem sua prática, refletem a teoria, produzem novas práticas e constituem hipóteses para novos caminhos teóricos.

Especificamente, no caso de Porto Alegre, as conquistas da categoria e a forte atuação da Comissão de EJA na Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre (ATEMPA) vêm sendo significativas na atualidade quando se faz a discussão da normatização da EJA, pautada pelo Conselho Municipal de Educação. Com certeza uma marca de relações democráticas, quando gestoras/es, trabalhadoras/es e legisladoras/es promovem o debate de concepções e práticas visando esclarecer posições antes da tomada de decisões.

Por fim e de suma importância, cabe comentar o ProEJA/Especialização: uma política de governo que atravessa as IFES intensificando e "terceirizando" o trabalho

docente; o mesmo governo que não amplia as vagas na área da EJA nas Universidades Públicas Federais, fragmenta o salário em gratificações ao invés de remunerar adequadamente a categoria, contrata e remunera parte das/os docentes, em algumas situações à revelia da organização de áreas já constituídas, para cumprir uma função que é precípua das Faculdades de Educação, ou seja, formar professoras/es. Função, aliás, que não estamos conseguindo cumprir em relação às/aos docentes das terminalidades/séries iniciais para as quais formamos – uma vez que o ProEJA/Especialização não inclui docentes do segmento inicial do Ensino Fundamental.

A concepção de articular trabalho e educação, no caso ensino médio e educação profissional deve ser saudada, desde que não haja imposição do setor privado na definição da face profissional e, de preferência, sejam proporcionadas as demandas dos/as estudantes associada à realidade local. E que se realize como política de Estado! O que significa ampliar o quadro docente das Faculdades de Educação de maneira que essas assumam a Especialização *lato sensu*, não como prestação de serviço ou sobretrabalho, mas como parte do trabalho docente envolvendo as redes municipais e estaduais e as IFES, numa política permanente de formação de professoras/es.

A gestão do Estado que minimiza sua face social para ampliar os espaços de inserção do capital no âmbito do desenvolvimento desigual e combinado apresenta-se com uma face mais perversa no processo de acumulação por *despossessão* em países de capitalismo dependente, porque não viveram o bem-estar-social e, portanto, a destinação do fundo público na garantia e ampliação de direitos sociais torna-se imprescindível. Assim, se no coração do império o fundo público é utilizado para socorrer falências fraudulentas, ou superprodução de papéis podres e, seguramente, causará estragos na vida da população de proporções menores que no caso brasileiro. Aqui, além de socorro explícito ao capital, quer na concessão de subsídios ao agronegócio, redução de impostos para ampliação e implantação de empreses, ou em Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Sistema Financeiro Nacional (PROER, 1995) e assemelhados convivemos com esta modalidade de transferência de recursos públicos para o setor privado – ONGs, fundações empresariais, etc – para a execução das chamadas políticas sociais. Impossível não chamar atenção que há disponibilidade de fundo público para uma grandeza imensa de possibilidades, mas falta para o cumprimento dos percentuais constitucionais a serem aplicados nas áreas sociais das

diferentes políticas públicas. Onde está o Estado de direito? Vivemos em permanente estado de violação dos direitos sociais!

Concluindo, acredito que o desafio para o setor público: radicalizar o público tornando realidade os direitos sociais conquistados. Superar a lógica do mercado que investe em qualificações executando políticas de formação permanente. Superar a fragmentação que incentiva o desperdício de fundo público e fortalecer as políticas públicas de Estado, melhorando as condições de formação, trabalho e salário dos/as trabalhadores/as da Educação. No ano em que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) atinge a maioridade e, que, cada vez mais adolescentes são expulsos/as da escola regular diurna para as classes de EJA, importa romper com o modelo de educação "de menor" para formar professoras, uma educação "de menor" para jovens e adultos cuja trajetória de vida nesta estrutura social excludente impossibilitou o acesso e/ou a permanência com qualidade na escolar+idade, um investimento "de menor" para uma categoria de trabalhadores/as que vêm sendo tripudiada pelos sucessivos governos nas três esferas; um descaso absoluto com sujeitos sociais fazedores da riqueza desfrutada por poucos e, cada vez mais, empurrados/as para fora da esfera dos direitos, incluindo o direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Uma idéia de qualidade que supere o acesso possibilitado pela universalização: a qualidade na educação hoje não pode prescindir de apropriação do conhecimento produzido pela humanidade nas diferentes áreas, possibilitando a permanência com sucesso, conclusão e continuidade dos estudos a todos pelo tempo que for de desejo de cada um/a.

Mister é investir na formação para que cada vez melhor a categoria do magistério, da educação básica à superior – possa pensar sobre a docência e concretizá-la com dignidade no processo de trabalho, carreira e formação; produzindo conhecimento com alegria!

Referências Bibliográficas

ALGEBAILE, Eveline. Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola para pobres no Brasil. Tese de Doutorado. UFF, Niterói, 2004.

BRASIL. Constituição Federal, 1988. Acessível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Acessível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm

BRASIL. Lei 9424 de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Acessível em http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9424m.pdf

BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2000. Acessível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf

II CONED. Plano Nacional de Educação, 1997. Acessível em http://www.andes.org.br/forum.htm

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 Acessível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao_01_2000.pdf

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, relator prof. Carlos Jamil Cury. Acessível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

BRASIL. Lei 11494/2007. Lei Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Acessível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

FERNANDES, Florestan. Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação Tecnológica e o Ensino Médio: concepção, sujeitos e a relação quantidade/qualidade. Políticas Públicas de Educação Básica. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Anais do Seminário de Pesquisa: Trabalho e Políticas Públicas de Educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2007.

HARVEY, David. O novo imperialismo. São Paulo: Loyola, 2004.

KUNZER, Acácia. A Educação Profissional nos Anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: Educacao e Sociedade, Campinas: CEDES, vol. 27, n. 96, 2006.

TROTSKY, Leon. El desarrollo desigual y combinado y el papel del imperialismo yanqui. http://www.ceip.org.ar/escritos/Libro3/html/T04V120.htm#_ftn1, Acessado em julho de 2003.