

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

PRISCILLA SILVEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SERVIÇO SOCIAL: uma necessidade

FLORIANÓPOLIS

2008/1

PRISCILLA SILVEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SERVIÇO SOCIAL: uma necessidade

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, Centro Sócio Econômico, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Professor Doutor Helder Boska de Moraes Sarmiento

FLORIANÓPOLIS

2008/1

PRISCILLA SILVEIRA DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, Centro Sócio Econômico, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof. Dr. Helder Boska de Moraes Sarmiento

Orientador

Prof.ª. Dr.ª. Vânia Maria Manfroi

Examinadora

Prof.ª. Regina Bittencourt Souto

Examinadora

Florianópolis, agosto de 2008

Hay hombres que luchan un día y son buenos
Hay otros que luchan un año y son mejores
Hay quienes luchan muchos años y son muy buenos
Pero hay los que luchan toda la vida
Esos son los imprescindibles

Bertold Brecht

AGRADECIMENTOS

À fonte de vida que ao ser infinita e suprema nos alimenta, nos dando as oportunidades do aprendizado e das trocas de experiências que tanto nos é fundamental... e colocando em nosso caminho pessoas especiais que muito nos ensinam...

Aos meus queridos pais, Carlos e Elisabete, pelo apoio incondicional muitas vezes nas minhas escolhas e ao incentivo sempre aos meus estudos.

Às minhas amadas irmãs, Ligia e Jacqueline, por todo o carinho e apoio nas situações difíceis.

Ao meu querido esposo Julinho, incansável, tolerante, incentivador. São incontáveis os momentos em que me apoiou.

Agradeço ao professor Helder, que mais do que um orientador considero um amigo, que sempre acreditou e me apoiou nos momentos mais tensos desse período.

À Softplan, em especial ao Claudio Ribeiro, que sempre foi flexível nos momentos em que mais precisei.

À Mailiz, Helaine e Emanuella que com carinho e atenção, dispuseram de tempo para me ouvir.

A meus amigos e colegas de curso, pelo incentivo e troca de idéias.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em especial a todos os profissionais do Centro de Educação Continuada, pelo acolhimento e todo o apoio dado para a realização da pesquisa.

Obrigada a todos que fizeram parte desta caminhada e que, de alguma forma contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é identificar se há a necessidade de atuação do Assistente Social juntos aos profissionais da Educação na Escolarização de Jovens e Adultos – EJA. No Brasil, as “atenções” do poder público sobre a questão da Educação, são demonstradas com ênfase na fala dos governantes sobre os investimentos feitos nesta área. É fato que segundo os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, do qual o Brasil é participante, os países devem atingir o ensino básico universal, até 2015. Além disto, a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação, ao afirmar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos, é reconhecida pelo Estado brasileiro como direito garantido pela constituição. Este Trabalho de Conclusão de Curso busca apresentar a forma como está estruturada esta modalidade de ensino em Florianópolis, seus problemas e contradições, por meio de um estudo bibliográfico, observação participante e entrevistas, realizadas no EJA Núcleo Centro I, e a partir deste estudo identificar se a Educação de Jovens e Adultos é um possível campo de atuação para o Assistente Social, pois nesta área não encontramos este profissional intervindo no município de Florianópolis.

Palavras-chave: EJA, Serviço Social, Atuação Profissional.

LISTA DE SIGLAS

CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA's	Encontros Nacionais de Jovens e Adultos
FAT	Fundo de Amparo Trabalhador
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IGK	Instituto Guga Kuerten
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MST	Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra
ONG	Organização Não Governamental
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PLANFOR	Programa Nacional de Formação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SED/SC	Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina
SEFOR/Mtb	Secretaria de Formação do Desenvolvimento Profissional ao Ministério do Trabalho
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização para Educação, Ciência e a Cultura das Nações Unidas

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Matrículas - Educação Básica.....	19
TABELA 2: Número de Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Escolas.....	19
TABELA 3: - MATRÍCULAS - Educação de Jovens e Adultos - Cursos Presenciais com Avaliação no Processo.....	20

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO MUNDO E NO BRASIL.....	14
1.1 A V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	14
1.2 BREVE PANORAMA DA EJA NO BRASIL.....	16
1.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTA CATARINA.....	18
1.3.1 A Educação de Jovens e Adultos na Capital do Estado de Santa Catarina – Município de Florianópolis.....	20
2. A RELAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS COM A ESCOLA.....	23
2.1 AS CATEGORIAS JUVENTUDES, JUVENIS E JUVENIZAÇÃO: PLURALIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL.....	23
2.2 O ACESSO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA EDUCACIONAL.....	31
3. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	38
3.1 PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA E AFIRMAÇÃO DE PRESSUPOSTOS.....	38
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
3.3 ORGANIZAÇÃO, CARGA HORÁRIA E PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NOS CURSOS DA EJA.....	44
3.4 ANÁLISE E RESULTADO DOS DADOS COLETADOS.....	46

3.4.1 O espaço sócio-institucional e pedagógico do Centro de Educação	
Continuada - Centro I.....	46
3.4.2 Os sujeitos da EJA: Educadores e Estudantes em relação.....	48
3.4.3 Saberes propostos X Saberes realizados: um desafio.....	53
3.4.4 As Expressões das Questões Sociais na EJA.....	56
3.4.5 As possibilidades de Atuação do Assistente Social na EJA.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
APÊNDICES.....	79

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso, requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social, trata sobre a necessidade da inserção do profissional de Serviço Social na escola, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos.

Historicamente, o Brasil tem sido considerado um país com um alto índice de analfabetismo, apresentando um atraso educacional como um dos problemas estruturais de maior gravidade no país.

É dever do Estado priorizar políticas públicas na área do ensino, de modo a combater a pobreza e a desigualdade social, cujos níveis atuais têm sua expressão direta na educação. Partindo desta premissa, entende-se que não basta apenas disponibilizar vagas, na tentativa de modificar dados estatísticos, mas criar mecanismos necessários para a permanência das crianças e adolescentes nas escolas, objetivando a continuidade do ensino e a adequada formação para o trabalho, dentre outros aspectos garantidos em lei.

A escolha da problemática que aqui será exposta foi fortemente influenciada inicialmente pela prática do estágio curricular obrigatório¹ na Organização Não-Governamental Instituto Guga Kuerten, um momento de reflexão, apreensão e questionamentos sobre a baixa escolaridade das crianças e jovens que estavam inseridos no Projeto Jogada do Saber. Na oportunidade foram desenvolvidas atividades tais como observação, registros, visitas domiciliares e contatos telefônicos com as famílias dos jovens, ações estas que estavam preconizadas no Projeto de Intervenção².

Além deste contato com o estágio, um outro fator que foi determinante na delimitação do objeto de pesquisa, foi a disciplina Estudos da Juventude Contemporânea, efetuada no Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Já era sabido que o trabalho de

¹ Estágio realizado no período de março de 2007 a julho de 2007.

² O objetivo primordial do Plano de intervenção era identificar a situação sócio-econômica das famílias ligadas ao projeto. Durante o estágio curricular obrigatório verificou-se que havia um grande número de adolescentes que desistiam, ou não compareciam ao projeto, portanto entrei em contato com os pais e/ou responsáveis para identificar o motivo das faltas dos educandos. Constatei que muitos pais não estavam cientes que seus filhos estavam faltando ao projeto, pois sempre saíam e chegavam em casa na hora certa, ou seja, como se estivessem indo para o projeto, outros informaram que os filhos estavam engajados em outros projetos e como sabiam que este era um dos critérios para o desligamento, os filhos não iam mais para o projeto e não chegavam a conversar com ninguém para negociar os horários para continuar participando do projeto.

conclusão de curso iria abordar alguma temática que envolvesse jovens, devido ao contato com o estágio curricular obrigatório. Portanto, a disciplina especificada anteriormente, apresentou uma importante discussão sobre a categoria jovem, como sujeito de direito, bem como as suas transformações socioculturais. Foi exatamente esta abordagem realizada pela disciplina que ressaltava sempre a importância das culturas juvenis, relações de socialização, destacando os processos de escolarização de jovens.

O projeto inicial deste trabalho de conclusão de curso era identificar quais os limites e possibilidades de atuação do assistente social na educação de jovens e adultos no município de Florianópolis. No entanto, foi identificado que não havia Assistentes Sociais trabalhando diretamente na Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis, então esta informação que foi levantada com a Secretaria Municipal de Educação (SME) inviabilizaria a elaboração deste trabalho. Portanto, pensou-se que seria de fundamental importância identificar / pesquisar se a EJA é um possível espaço ocupacional do Assistente Social.

Para buscar respostas a esta problemática e atingir o objetivo proposto, o trabalho foi organizado em três seções, onde a primeira refere-se ao panorama histórico da EJA no Mundo e no Brasil, onde é dada uma importância à V Conferência Internacional de Educação de Adultos como também a participação do Brasil neste evento. Nesta parte, também é apresentada como está organizada a EJA em Santa Catarina e no município de Florianópolis.

A segunda seção apresentará a relação do jovem com a escola, então trazemos o conceito de Juventude, com ênfase na diversidade cultural e pluralidade. É importante destacar que nesta seção busca-se situar o leitor para que compreenda a reflexão realizada na seção seguinte, que trata exclusivamente da análise dos dados coletados durante a pesquisa.

A última seção tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados, como também as reflexões e análises da pesquisa realizada. Nesta perspectiva identificou-se os pontos positivos e negativos do Núcleo Centro I como um todo e no que diz respeito às expressões das questões sociais evidenciadas e buscou-se nesse sentido perceber a relevância da atuação do assistente social neste espaço, haja vista a emergência de diferentes facetas da questão social.

Para melhor refletirmos sobre o proposto, considerando a realidade social do Núcleo pesquisado, adotamos os princípios ético-políticos da profissão como norteadores da análise a

ser construída. Partindo do pressuposto, de que esses princípios buscam garantir e defender os direitos de cidadania por meio da democracia e justiça social, respeitando a pluralidade de idéias.

1 COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO MUNDO E NO BRASIL

1.1 A V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Pode-se considerar que a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997 em Hamburgo (Alemanha), foi um marco importante para a Educação de Jovens e Adultos, pois pela primeira vez estavam presentes nas discussões os representantes de ONG's, sem voto, mas como poder da palavra. Vale a pena ressaltar que a educação foi compreendida como um direito humano básico, independente da idade.

Os resultados da V CONFINTEA foram a Declaração de Hamburgo, que apresentou de forma decisiva que a alfabetização está totalmente relacionada ao contexto sociocultural, e a Agenda para o Futuro que exalta a garantia do direito universal à educação básica. Foi ressaltada a promoção da igualdade entre os sexos (homens e mulheres), preservação do meio ambiente e formação para o trabalho.

A UNESCO entende por Educação de Jovens e Adultos como sendo:

[...] o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (UNESCO, 1998, p. 39)

Após seis anos da V CONFINTEA, a UNESCO promoveu em Bangcoc, Tailândia, uma reunião de balanço intermediário para discutir e avaliar as ações desenvolvidas para a Educação de Jovens e Adultos. O principal objetivo da reunião foi verificar se as ações estabelecidas em Hamburgo haviam sido realizadas e quais os seus resultados. Esta reunião foi muito importante, pois foi identificado que houve uma redução significativa do financiamento público para a

Educação de Adultos e, portanto a reunião possibilitou o fortalecimento e articulação para a próxima CONFINTEA, que será realizada em 2009. Pode-se afirmar que esta redução no financiamento público em relação à Educação de Adultos está totalmente ligada às mudanças no cenário mundial, bem como o processo de globalização, o fortalecimento do individualismo, exaltado pelas políticas neoliberais.

Pode-se considerar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, onde no Brasil está amparada pela Constituição Federal de 1988, através do Artigo 208 que tornou direito público do cidadão e obrigação do Estado oferecer educação fundamental, independentemente de idade. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos deve ser destinada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada.

É muito importante ressaltar que o Brasil não enviou delegação oficial à reunião de balanço intermediário, realizada em Bangcoc. No entanto, o Governo remeteu um documento de balanço.

A Declaração de Hamburgo foi muito importante na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, no entanto percebe-se que a concepção entre os profissionais da educação continua sendo a visão de uma educação compensatória, que associa a educação de jovens e adultos à função de reposição da escolaridade. Talvez esta concepção esteja amplamente relacionada ao ensino supletivo, que continua a ser a referência básica para compreender a Educação Jovens e Adultos no nosso país.

No Brasil, houve uma grande mobilização no que se refere à articulação para Educação de Jovens e Adultos, onde foram criados movimentos como os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's). É fato que estes movimentos ganharam mais força e significado político após a V CONFINTEA, no entanto é perceptível que falta uma política governamental consistente para a Educação de Jovens e Adultos. Diante desta informação, os diversos atores sociais da sociedade brasileira incorporaram esta responsabilidade e compromisso de compreender a Educação de Jovens e Adultos como um processo contínuo, que leva em conta as diversas culturas, a necessidade de um público que além de excluídos estão a mercê da sociedade, ou seja, são vulneráveis.

Após à Conferência de Hamburgo, o governo brasileiro tomou algumas ações para atender ao que foi proposto na Conferência de Hamburgo, como por exemplo: implementou programas de alfabetização, elevação da escolaridade, qualificação profissional, educação

ambiental, educação em direitos humanos, como outras. No entanto, estas ações foram implementadas isoladamente, ou seja, não havia articulações entre elas, caracterizando-as como focalizadas e fragmentadas. Com isto, pode-se constatar que o objetivo de aprendizagem integral do público alvo ficava comprometido.

O relatório elaborado pelo Ministério da Educação, que foi apresentado na reunião em Bangcoc, destacou as parcerias efetuadas com as ONG, sistemas municipais e estaduais de educação. Além disto, foi evidenciado no relatório que o número de estudantes matriculados na EJA das regiões Norte e Nordeste aumentaram. Tiveram destaque no relatório os Programas Fazendo Escola e Brasil Alfabetizado. Ficou evidente que para o desenvolvimento deste país, como qualquer outro, é necessário que haja investimento na área da educação e todos os programas devem estar articulados para que os objetivos sejam alcançados.

1.2 BREVE PANORAMA DA EJA NO BRASIL

Pretende-se apresentar, nesse momento, um breve panorama sobre a situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e, portanto, destacar brevemente as principais questões que tiveram destaque nesta modalidade de ensino no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo estando preconizado no artigo 208, da Constituição Federal, que a educação fundamental é um direito público do cidadão e obrigação do Estado independente da idade, a partir de 1990, no início do Governo de Fernando Collor de Mello, o Governo Federal iniciou um processo de transferência de responsabilidade para os Estados e Municípios no que diz respeito à EJA, com isto os “cortes” no financiamento foram inevitáveis.

Já na metade dos anos 90, três programas federais foram implementados para atender os Jovens e Adultos de baixa renda, que não possuíam escolarização. Vale a pena ressaltar que estes programas não eram coordenados pelo Ministério da Educação, todos eram desenvolvidos em parcerias com os movimentos sociais, instâncias governamentais e organização da sociedade civil. São eles:

a) o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação do Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/Mtb) e financiado com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT);

b) o Programa Alfabetização Solidária (PAS), idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza;

c) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que guarda a singularidade de ser um programa do Governo Federal gestado fora da arena governamental. Uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem – Terra (MST) introduziu uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da Reforma Agrária. Coordenado pelo Incra, vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o programa foi delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998, envolvendo parceria entre Governo Federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação de educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores).

No ano de 2003, o Ministério da Educação anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma das prioridades no governo Federal, onde a meta do governo Lula seria erradicar o analfabetismo do Brasil durante os quatro anos de seu governo. Para alcançar este objetivo, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e implementado o Programa Brasil Alfabetizado, que possuía o objetivo de alfabetizar Jovens e Adultos e formar educadores para trabalhar com a educação continuada.

É importante ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada juntamente com outras políticas públicas e não isoladamente.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação de educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas

públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde. (VIEIRA, 2004, p. 85-86).

É muito importante que haja a continuidade e articulação entre os programas destinados à Educação de Jovens e Adultos. Há realmente muito que se fazer no Brasil para que todos tenham acesso à educação, não podemos esquecer que a educação é um direito de todos e, portanto devemos exigí-la com qualidade.

1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTA CATARINA

O Relatório Final³ do III Encontro Estadual da Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina apresenta informações importantes para o mapeamento da EJA em nosso Estado. Vale a pena ressaltar que este relatório servirá de base para a VI CONFINTEA, que será sediada no Brasil no próximo ano (2009). Este relatório foi baseado no banco de dados do IBGE, INEP, SED/SC, FEEJA/SC, UFSC; CEFET/SC, SESC, SESI e fontes exclusivas dos sistemas municipais de ensino.

De acordo com o relatório, estado catarinense possuía em no ano de 2006, cerca de 4.567.000 pessoas com idade superior a 15 anos, sendo deste montante, aproximadamente 231.000 encontram-se sem instrução. É interessante exaltar que destes 4.567.000 habitantes, 48,48% são homens e 51,52% são mulheres. O percentual de analfabetismo chega à 13,96% e 16,28% respectivamente.

Conforme o relatório, citado anteriormente, Santa Catarina conta com uma taxa de analfabetismo de 15,13% considerando as pessoas com idade superior a 15 anos. Constata-se que Santa Catarina apresenta uma demanda de atendimento na EJA de 49,67 % que estão distribuídos desta forma: 56% na zona urbana e 44% na zona rural.

³ Disponível em: <http://forumeja.org.br/sc/files/Documento%20Estado%20SC%202008.doc>
Acesso em: 29/06/2008

TABELA 1 - Matrículas - Educação Básica

Número de Matrículas de Educação Básica, por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/3/2006

Unidade da Federação	Matrículas de Educação Básica						
	Total	Etapas e Modalidade de Ensino					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Brasil	55.942.047	7.016.095	33.282.663	8.906.820	375.488	5.616.291	744.690
Norte	5.374.166	570.580	3.356.716	755.773	22.780	638.955	29.362
Nordeste	18.079.266	2.242.166	10.887.853	2.692.512	70.028	2.092.227	94.480
Sudeste	21.389.348	2.925.118	12.344.341	3.597.691	159.028	1.931.690	431.480
Sul	7.184.746	867.371	4.256.747	1.213.531	94.540	592.123	160.434
Santa Catarina	1.711.425	243.261	951.192	269.594	16.879	195.953	34.546
Centro-Oeste	3.914.521	410.860	2.437.006	647.313	29.112	361.296	28.934

Fonte: Sinopse estatística – Educação Básica: MEC/Inep, Censo Escolar 2006

Tabela 2 - Número de Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Exclusivamente Especializadas, por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/3/2006

Unidade da Federação	Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais							
	Total	Etapas e Modalidade de Ensino						
		Creche/Estimulação Precoce	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio e Médio Integrado	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissional (básico)	Educação Profissional (técnico)
Brasil	301.478	28.835	50.879	139.583	1.816	32.434	46.133	1.798
Sul	78.327	6.699	7.873	33.651	904	5.436	22.973	791
Santa Catarina	15.748	1.068	818	7.124	212	1.386	4.979	161

Fonte: Sinopse estatística – Educação Básica: MEC/Inep, Censo Escolar 2006

TABELA 3 - MATRÍCULAS - Educação de Jovens e Adultos - Cursos Presenciais com Avaliação no Processo
Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos Cursos Presenciais com Avaliação no Processo no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/3/2006

Unidade da Federação	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos Cursos Presenciais com Avaliação de Processo										
	Total	Ensino Fundamental					Ensino Médio				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
Brasil	4.861.390	3.516.225	389	1.380.949	2.080.798	54.089	1.345.165	814	1.172.870	45.754	125.727
Sul	481.192	277.166	-	179.858	89.411	7.897	204.026	185	170.044	3.104	30.693
Santa Catarina	129.050	64.293	-	45.765	16.290	2.238	64.757	78	54.567	2.558	7.554

Fonte: Sinopse estatística – Educação Básica: MEC/Inep, Censo Escolar 2006

Conforme a tabela 2 é possível identificar que no ano de 2006 houve 1386 Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais na EJA no estado Catarinense. Já a Tabela 3 apresenta o número total de matrículas nos cursos presenciais da EJA, que corresponde a 129.050 no ano de 2006.

1.3.1 A Educação de Jovens e Adultos na Capital do Estado de Santa Catarina – Município de Florianópolis

A Educação de Jovens e Adultos, do município de Florianópolis faz parte do Departamento de Educação Continuada, que está inserida na Secretaria Municipal de Educação. Esta modalidade de ensino está organizada em dois segmentos, onde o primeiro equivalente à alfabetização - Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) e o Segundo equivalente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental (5ª à 9ª série) e tem como objetivo geral:

A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis tem como objetivo geral mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos. (OLIVEIRA, 2004, p. 11)

Pode-se afirmar que o curso está legitimado em âmbito local a partir da Lei do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis⁴, em vigência a partir de dezembro de 2007. Vale a pena destacar que a EJA está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9634/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação e respectiva Resolução 01/2000.

Com o objetivo de aproximar o curso dos estudantes, a Secretaria municipal de Educação oferece o curso em todas as regiões da cidade, onde a cobertura é feita pelos núcleos⁵.

O Relatório Final do III Encontro Estadual da Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina demonstram que foram realizadas 1615 matrículas no curso da EJA do município de Florianópolis, distribuídos entre o primeiro e o segundo segmento, nos onze núcleos do ano de 2007. Deste universo, 50,50% são mulheres e 49,60% são homens. Em relação à idade, ficou evidenciado que 54,68% dos estudantes possuem idade inferior a 25 anos e, portanto o restante, 45,32% possui idade superior, o demonstra que grande parcela dos estudantes são jovens.

No que se refere ao curso, vale enfatizar que o curso é presencial, tendo uma carga horária mínima de 800 horas e é oferecido nos períodos matutino, vespertino e noturno. A idade mínima para ingresso é a partir de 15 anos completos. A certificação do curso tem equivalência ao Ensino Fundamental.

De acordo com o caderno do professor⁶ (2008, p. 11) os saberes trabalhados no curso de EJA podem ser considerados como os conteúdos orientadores de todas as atividades educativas propostas no curso:

⁴ Lei n. 7508, de 27 de dezembro de 2007.

⁵ Os núcleos são formados nas estruturas físicas das escolas da educação básica do município e contam com a seguinte estrutura pedagógica: um coordenador, sete professores, um de cada área da educação básica (português, história, geografia, matemática, ciências, artes e língua estrangeira) e dois auxiliares de ensino. Atualmente a localização dos núcleos de EJA na cidade de Florianópolis está distribuída nos seguintes bairros: Centro I - Centro de Educação Continuada – CEC, no Centro da cidade; Centro II - Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso, no bairro Serrinha e Morro do Mocotó; Centro III - Escola Básica Donícia Maria da Costa no Saco Grande e Escola Básica José do Vale Pereira, no bairro João Paulo e Saco Grande; Continente I - E.B.M. Almirante Carvalhal, no bairro Coqueiros e no Monte Cristo; Sul I – EBM Anísio Teixeira; Sul II - E.B.M Dilma Lúcia dos Santos e E.B.M João Gonçalves Pinheiro, no bairro Armação e no Rio Tavares; Norte I - E.B.M. Luiz Cândido da Luz, no bairro Vargem do Bom Jesus; Norte II - E.B.M Osmar Cunha, no bairro Canasvieiras; Norte III - E.D. Marcolino José de Lima e E.B.M. Paulo Fontes, no bairro Sambaqui e em Santo Antonio de Lisboa; Leste II - E.B.M. Vitor Miguel de Souza e E.B.M. Henrique Veras no bairro Itacorubi e na Lagoa da Conceição; Leste III - E.B.M. Antônio Apóstolo Pascals e E.B.M. Gentil Mathias da Silva, no bairro Rio Vermelho e Ingleses.

⁶ Material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para a utilização dos profissionais que estão ligados à EJA. O Departamento de Educação Continuada disponibilizou o acesso deste material para pesquisadora.

- Saber identificar e avaliar necessidades de conhecimentos atuais buscando soluções. Este saber é constatado quando o estudante consegue problematizar e justificar o que se pretende pesquisar; discute as atividades realizadas com consenso e desenvolve auto-avaliações com propriedade.

- Saber identificar, avaliar, valorizar e exercer direitos e deveres como cidadão. Este saber é constatado quando os estudantes buscam soluções que lhe são de direitos, bem como promovem discussões relativas ao regimento da instituição.

- Saber formar e conduzir projetos individualmente ou em grupo. Este saber é evidenciado quando os estudantes realizam as atividades propostas individualmente e em grupo, perpassando por todas as etapas sugeridas.

- Saber analisar situações e relações da vida real com autonomia, buscando as causas e soluções de forma ampla, interligada e sustentável. Este saber pode ser visualizado quando o estudante aprofunda de forma consciente o objeto de pesquisa, tendo como base as expressões das questões sociais que estão no seu cotidiano.

- Saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito. Este saber é constatado quando o estudante consegue expor ao grupo as suas opiniões, bem como respeita o ponto de vista do outro. Além disto, consegue escrever sobre o que foi debatido, ou apresentado.

- Saber construir e estimular organizações do tipo democrático. Este saber pode ser identificado quando o estudante pratica atividades que exigem consenso, voto; busca o respeito pela opinião de todos, buscando o consenso ou a decisão pelo voto.

2. A RELAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS COM A ESCOLA

2.1 AS CATEGORIAS JUVENTUDES, JUVENIS E JUVENIZAÇÃO: PLURALIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL.

Os estudos realizados sobre o tema juventude nos proporcionaram muitas reflexões e indagações acerca desse assunto. Responder as complexidades dessas indagações não foi tarefa fácil e exigiu que transitássemos por autores diversos, abordagens teóricas e posicionamentos muitas vezes divergentes. Constatamos que os referenciais de pesquisas e de estudos que marcaram os primeiros conceitos de juventude surgiram inicialmente pelo critério etário de 14 a 25 anos de idade, mas percebemos que apenas esse indicador não consegue contemplar a diversidade e, ao mesmo tempo, as particularidades do mundo juvenil. A juventude não é só uma questão de idade. E isso não quer dizer também que seja um “estado de espírito”, ou seja, que qualquer um, independentemente da faixa etária, possa ser considerado jovem. A juventude é uma fase da vida. E como tal, ela tem começo e fim (ainda que seja complicado estabelecer precisamente os seus limites).

O termo 'juventude' refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produz importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. (UNESCO, 2003, p. 23)

Neste sentido, um senhor de sessenta anos, por exemplo, não pode ser jovem. Jovem mesmo é aquele que completa etapas determinantes de socialização e desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual), passando a desfrutar de crescente autonomia em relação à sua família. Não se trata de apenas uma breve passagem da infância para a vida adulta. A juventude tem um sentido em si e é marcada por intensas experimentações e importantes decisões. A definição sobre o futuro deixou de ser um exercício da imaginação: agora, é uma exigência da vida.

É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido compreendida como fase de vida marcada por certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”. Nos anos 60, a juventude era considerada como um “problema” na medida em que podia ser definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, nesta mesma década, houve a eclosão do movimento estudantil, ao qual ganhou significado próprio em função do regime ditatorial.

A partir da década de 70 os “problemas” de emprego e de entrada na vida ativa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase transformando-a em categoria econômica (Pais, 1990). Vale ressaltar que a maioria da população possui a concepção do senso comum em relação aos jovens, pois tendem a privilegiar e caracterizar, os adolescentes e jovens como sendo uma pessoa instável, irreverente, inseguro e revoltado. São estas ações que deixaram e deixam os jovens em situação de exclusão social. É importante destacar que os anos iniciais da década de 70 foram marcados pela euforia econômica, acompanhada da repressão política e censura. Em 1977 eclodiu novamente o movimento estudantil, seguido de manifestações populares.

Nos anos 60 e parte dos anos 70, o problema apareceu como sendo o de toda uma geração de jovens ameaçando a ordem social nos planos políticos, cultural e moral, por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação – movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento hippie. A juventude apareceu, então, como a categoria portadora da possibilidade de transformação profunda.

A década de 80, bastante conturbada sob o ponto de vista econômico (inflação e recessão), marcou o início da abertura política, o abrandamento da censura e as manifestações pelas Diretas Já. E por fim, na década de 90, que se iniciou com as eleições diretas, depois de mais de vinte anos de ditadura, houve um destaque enorme para os movimento estudantil dos caras-pintadas, cujas movimentações foram imprescindíveis para a aceleração na queda do presidente Fernando Collor. Portanto é neste momento que destacamos as características da Juventude desta época, que não foi esquecida pela mídia, eram sim os jovens pobres da periferia que também realizaram um interessante movimento cultural em seus redutos.

É em contraste com essa imagem que a juventude dos anos 80 vai aparecer como patológica porque oposta à da geração dos anos 60: individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática. Uma geração que se recusa a assumir o papel de inovação cultural que agora, depois da reelaboração feita sobre os anos 60, passava a ser atributo da juventude como categoria social. O problema relativo à juventude passa então a ser a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social: o individualismo, o conservadorismo moral, a falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema.

Nos anos 90 a visibilidade social dos jovens muda um pouco em relação aos anos 80: já não são mais a apatia e desmobilização que chamam a atenção; pelo contrário, é a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. No entanto, a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços do individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo).

Entendemos, como Peralva (1997), que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos.

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Aqui é adequado apresentar o pensamento de Mellucci (2001, p. 105) quando se refere ao presente vivido pelo jovem:

Nas sociedades pós-industriais, nas quais a mudança se torna condição cotidiana de existência, o presente assume um valor inestimável. A história, portanto, a possibilidade de mudança, não é orientada para fins últimos, mas por aquilo que ocorre já hoje. A cultura juvenil exige, então, da sociedade o valor do presente como única condição de mudança; exige que aquilo que vale se afirme no aqui e no agora; reivindica o direito à provisoriedade, à reversibilidade das escolhas, à pluralidade e ao policentrismo das biografias individuais e das orientações coletivas.

Ao reafirmar o presente como condição necessária à juventude, reconhecemos nela não mais um valor relativo ao futuro, mas um valor em si.

Relacionamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovens existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social.

Charlot, (2000, p. 33) afirma que:

O sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade.

Portanto, para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. Além disto, relaciona a noção de sujeito às características que definem a própria condição antropológica que constitui o ser humano, ou seja, o ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de determinado grupo social e diferente de todos como ser singular. Nessa perspectiva, o ser humano não é um dado, mas uma construção. A condição humana é vista como um processo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano com o desenvolvimento das potencialidades que o caracteriza como espécie, em especial os jovens brasileiros são de diversas raças e classes sociais. Pensam e agem de maneiras variadas. E estão

por todo o país: na cidade e no campo. Nas beiras dos rios, nas aldeias e nos quilombos. É preciso considerar essa rica diversidade. É importante exaltar que não se trata aqui, portanto, de estereótipos. Nos noticiários, os jovens (geralmente dos setores populares) aparecem como desordeiros e violentos. Nas propagandas, aparecem como personagens bonitos, saudáveis, alegres e despreocupados, que se oferecem como modelos de consumo e de um estilo de vida ao qual poucos têm acesso.

Dentro do rico mosaico que é a juventude brasileira pode-se destacar a diversidade como sendo uma característica permanente desta juventude, sendo que esta é uma riqueza e às vezes se converte em desigualdade, que é um problema. Jovens com deficiência, negros, mulheres, índios e homossexuais vivem situações inaceitáveis de preconceito, que diminuem suas chances de viver de maneira digna. Além do racismo e da discriminação, a violência física é outro problema grave enfrentado pelos jovens. Por isso, é fundamental garantir à juventude uma vida segura, não apenas para salvaguardar os jovens, mas, fundamentalmente, para respeitar e promover a sua condição juvenil.

Conforme Mellucci (1997, p. 101), mais que condição biológica, hoje a juventude é uma condição cultural: “A condição juvenil é, por excelência, uma fase de passagem e de suspensão; se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, não mais ligada à condição biológica.”

Ainda segundo o mesmo autor (1997, p. 102):

Os jovens podem, portanto, tornar-se atores de conflitos porque falam a língua do possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isto mesmo reivindicam para eles este direito.

Há alguns anos, grande parte das análises sobre a juventude urbana, era feita através de tradições sociológicas cujas matrizes de leitura enfatizavam suas dimensões de transgressão, desvio e propensão à delinquência. Chegava-se a propor que a emergência da juventude no espaço público articulava-se às conflitualidades urbanas onde os jovens despontavam como atores fundamentais de rebeldia, revoltas e situações de violação da ordem social.

A juventude aparece, assim, como uma categoria especialmente destacada nas sociedades industriais modernas; na verdade, nas sociedades ocidentais, como um problema da modernidade (ABRAMO, 1994, p. 4)

Evidentemente, nestes últimos anos, a juventude produziu uma reversão em seu lugar social. Ela emergiu e se impôs à sociedade brasileira, ocupando um lugar na agenda nacional, onde há políticas sociais específicas para a juventude. Vale destacar que o teor freqüente dos programas destinados aos jovens é uma busca por conter o risco, real ou potencial, da juventude. Neste sentido, como afirma Abramo, busca-se o enfrentamento dos "problemas sociais" que afetam a juventude, mas acaba-se por tomar os próprios jovens como problemas sociais, ou seja, as políticas educacionais acabam por reproduzir exatamente as políticas que antigamente já foram preconizadas. Além disto é importante deixar em evidência que em alguns momentos a educação foi prioridade no sentido de ser um fator de desenvolvimento econômico e os interesses dos empresários. Uma questão que deve ser pensada está relacionada exatamente com os "problemas sociais" que afetam à juventude, será que estas expressões das questões sociais afetam somente à juventude? Ou será que estas expressões estão impregnadas na sociedade como um todo?

Por isto, vale a pena ressaltar que é muito importante estudar as expressões das questões sociais que envolvem a vida dos jovens, ou melhor, a vida de todos os cidadãos na sua totalidade, seja rico ou pobre, branco ou negro. Como bem defende Alvim, "é possível pensar a categoria juventude sem se considerar o campo no qual ela se situa" (ALVIM, 2002, p.43). Mas, ainda seguindo o raciocínio desta autora, será que os problemas da juventude são problemas dos jovens?

Para Alvim,

Como a juventude tem sido analisada e estudada em um contexto de problemas sociais mais amplos e, em particular, de perigo social, a juventude enquanto questão nos faz indagar sobre o conjunto da realidade que nos chega com problemas, que nos envia mensagens, que chama a atenção para temas como a criminalidade e as drogas. O problema da juventude é um problema da sociedade relacional, portanto, um problema também entre gerações. O problema da juventude se coloca quando qualquer coisa não funciona do lado da ordem da sucessão do poder e dos privilégios entre isso que se chama de gerações (2002, p.45)

Mesmo diante dos graves problemas de sobrevivência e da falta de horizontes, muitos grupos juvenis procuram contornar a precariedade material elaborando alternativas culturais nos múltiplos e também conflituosos territórios da cidade. Ao atribuírem novos sentidos a esses espaços, os jovens os transformam cultural e simbolicamente em lugares marcados por suas próprias identidades.

A juvenização das cidades cria, em certo sentido, a consciência de que os jovens não vivem nos mesmos lugares que os adultos; alguns chegam a admitir que os jovens parecem viver em outro mundo. Um desafio que se apresenta para o campo educacional é o de conseguir os necessários “vistos” e “passaportes” para a viagem que é dialogar e mesmo compartilhar dos sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude (CARRANO, 1999).

Os gostos, as atitudes e comportamentos dos jovens se identificam atualmente pela multiplicidade e a ambivalência. É impossível reunir diversas condições sociais de existência em diferentes contextos e caracterizar uma única cultura da juventude. Num mesmo ambiente, em uma mesma festa de família, se pode encontrar o jovem punk e o executivo; o ateu e o evangélico; o sério e o irônico; o que não fala com os pais e aquele que, ao contrário, estabelece com eles uma relação intensa; o que adora o estudo ou a escola e o que considera o esforço intelectual ou a vida escolar um aborrecimento ou perda de tempo. Essas distintas tipologias também não são fixas, caso consideremos os jogos de relações que compõem os processos de formação das muitas identidades de um mesmo indivíduo ou grupo.

A juventude é uma categoria sociológica inventada pelos adultos; entretanto, torna-se cada vez mais difícil defini-la, no entanto, deve-se entender a categoria social juventude como construção cultural em sua pluralidade e diversidade, reconhecendo os jovens como sujeito de direitos e constituindo-se, portanto, como objeto das políticas públicas. A importância dessa questão impõe o desafio de compreender como se tem constituído essa categoria social ou, dito de outra forma, quem são os sujeitos desses direitos.

Os conflitos que envolvem a juventude não são marcados por adesões ou contraposições a utopias e ideologias sociais distantes. As questões emergentes dos jovens relacionam-se ao

nascimento, à morte, à saúde, à sobrevivência imediata, ao prazer e ao divertimento e colocam em primeiro plano as relações com a natureza, a identidade sexual, os recursos comunicativos e a estrutura do seu agir individual.

Diferentemente daquilo que acontecia em sociedades tradicionais, nas quais os filhos eram levados a seguir os destinos familiares e educacionais para eles traçados, os jovens de hoje encontram-se mais disponíveis para dispor de sua própria vida encontrando mais disponibilidade para fazer escolhas, flexibilizar os seus projetos de futuro e experimentar novas identidades culturais. Esse sentido de fluidez e abertura se estende em todas as áreas da vida. Os contextos da vida social que se apresentam resistentes aos fluxos comunicativos da juventude são identificados por ela como ultrapassados. O que se evidencia nas práticas culturais da juventude nas cidades é que o corpo expressa uma síntese de práticas, estilos e atitudes compartilhadas no interior de grupos de identidade; esse é o caso, por exemplo, dos rappers em São Paulo e dos funkeiros no Rio de Janeiro. O corpo (gestos, expressões e movimentos) é constituído por várias redes de subjetividades interdependentes. Nesse sentido haveriam (CARRANO, 1999) jovens que apostariam em outras formas de ser, sentir e pensar que, em grande medida, torna-se incompreensível para pais e professores. Isso não é, necessariamente, algo negativo. Talvez algumas atitudes dos jovens que consideramos irracionais sejam, em verdade, críticas ao racionalismo que caracterizou durante muito tempo o ser humano moderno e ocidental. Os jovens que não compartilham das ideologias do progresso são hostis às doutrinas e às fórmulas que se voltam para as promessas de um futuro melhor.

O acento é colocado muito mais na brevidade e na emergência do tempo. Os dias, semanas, meses são breves, e o futuro, incerto. O futuro distante passou a ser considerado por sua imprevisibilidade. A juventude grita/canta/dança que o futuro é agora!

Os jovens estabelecem com o trabalho, por exemplo, um sentido que oscila entre o desejo e a desconfiança. O trabalho regular já não pode ser considerado como uma garantia para todos nas sociedades organizadas pelo modo de produção capitalista. A desvinculação entre desenvolvimento econômico e oferta de emprego e a conseqüente realidade da desocupação ou da ocupação precária transformou radicalmente as relações da juventude com o sentido do trabalho. A realidade do trabalho precário, em suas distintas formas, reserva para o jovem o forte vínculo entre trabalho e incerteza.

Podemos ressaltar que os jovens constituem um grupo social dos mais vulneráveis e apesar da insistência dos dados estatísticos, até o presente momento o Estado não estruturou políticas públicas consistentes para reverter a sub cidadania a que se encontram boa parte destes sujeitos. É preciso reconhecer que um contingente de 50,5 milhões de pessoas num país continental e multicultural, como o Brasil, comportam inúmeras diferenças de identidades, formas de organização e expressão. Ao invés de colar rótulos e estereótipos nos jovens, devemos reconhecer e valorizar essa rica diversidade. Mas, também, gerar condições para a diminuição das desigualdades.

2.2 O ACESSO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Segundo o MEC (2003) o Censo Escolar 2003 mostram que o Brasil tem 57 milhões de alunos matriculados na educação básica que vai da educação infantil até o ensino médio. Destes, 87% estão em escolas públicas. O Ensino Fundamental apresentou um total de 34,7 milhões de matrículas, um decréscimo de 1,2% em relação a 2002 – redução que se deve à melhoria do fluxo escolar e às mudanças demográficas observadas pelo País. Já o ensino médio, com 9,1 milhões de estudantes, teve uma expansão de 4,8%. A educação infantil, com aumento de 3% no número de matrículas, registrou 6,4 milhões de alunos. Apesar das dimensões atuais e da expansão do sistema educacional observada nas últimas três décadas, 1,2 milhão de crianças e adolescentes (4% da população de 7 a 14 anos) ainda estava fora da escola em 2000, e mais de 35,8 milhões de jovens e adultos (30% da população com 15 anos ou mais) tinham menos de quatro anos de estudo, encontrando-se possivelmente em situação de analfabetismo funcional. Em 2001, a escolaridade da população com idade igual ou superior a 10 anos era de 6,1 anos de estudo, média que oculta uma profunda desigualdade étnico-racial: enquanto a população branca tinha em média sete anos de escolaridade, os negros possuíam cinco anos de estudo.

Nos anos que se seguiram à 5ª Confitea, o índice médio de analfabetismo no Brasil declinou de 14,7%, em 1996, para 12,4%, em 2001. Engana-se, no entanto, quem pensa que essa redução é resultado de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para a

população jovem e adulta: é, sobretudo, resultado do esforço de universalizar o ensino fundamental para crianças e adolescentes, acompanhado por programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para estudantes com defasagem na relação entre idade e série cursada. Sob vários aspectos, as taxas de analfabetismo indicam os desafios que o País ainda precisa enfrentar no campo da educação: confirmam, por exemplo, a desigualdade social existente entre as várias regiões brasileiras.

Segundo dados do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o analfabetismo absoluto atingia, em todo o país, cerca de 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos (13,6% desse grupo etário). Na Região Nordeste este índice subia para 26,2%. Já na Região Sul, caía para 7,7%. Considerando apenas a população que vive nas zonas rurais do País, 29,8% dos jovens e adultos eram analfabetos absolutos, enquanto nas zonas urbanas esse índice era de 10,2%. A zona rural nordestina registrava o maior índice de analfabetismo absoluto do Brasil: 42,6%. São considerados analfabetos absolutos os indivíduos que declaram ao Censo não saber ler nem escrever um bilhete simples.

Os índices de analfabetismo também revelam outras formas de desigualdade: em 2001, 4,7% das pessoas que viviam em famílias com rendimento entre cinco e dez salários mínimos mensais eram analfabetas. Nas famílias com renda inferior a um salário mínimo mensal, esse número subia para 28,8%. Entre a população negra, a taxa de analfabetismo era de 20%, contra 8,3% da branca. O maior contingente de analfabetos (48,7%) encontrava-se nos grupos etários mais idosos, com idade acima dos 50 anos. Mas isso não quer dizer que o analfabetismo esteja restrito aos idosos: em 2000, 2 milhões de jovens entre 15 e 24 anos e 1,4 milhão de adolescentes de 10 a 14 anos eram analfabetos.

Os olhares tão conflituosos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos, os jovens, têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – a sua educação no conjunto das políticas sociais. Pode-se afirmar que a história da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. Não podemos esquecer que o lugar social, político, cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais e pelo pensamento pedagógico progressista tem inspirado concepções e práticas de educação de jovens e adultos extremamente avançadas, criativas e promissoras nas últimas quatro décadas.

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de 60 continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos continua radicalmente excludente. A EJA nomeia jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal, principalmente quando discursos como escolares ou na formulação de política utiliza-se adjetivos como: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para experiências de educação. Pode-se mudar os nomes nos discursos, mas fica evidente que sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, no entanto continuam as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos. E não apenas dos jovens e adultos, mas de infantes e adolescentes também.

O tema da exclusão escolar é bastante abordado na literatura sobre educação, especialmente no que diz respeito a aspectos sociológicos — relações entre escola e sociedade, direito à educação, educação e cidadania, escola, trabalho e classe social — e aspectos pedagógicos ou psico-pedagógicos — fracasso escolar, evasão e repetência, práticas de avaliação. Processo de exclusão da escola regular é o fato de que a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos.

Oliveira (1989, p. 19 – 20) exalta que:

O desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum. Isto é, o modo de se fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior. As mais óbvias dessas regras, que configuram o “modelo escolar”, constituem um estereótipo bastante generalizado em nossa sociedade letrada, mesmo entre indivíduos que nunca estiveram na escola (e mesmo quando esse estereótipo não corresponde exatamente às escolas reais em funcionamento) — praticamente todo mundo sabe que na escola há um professor que ensina e estabelece as regras para um grupo de alunos que deve aprender e obedecer; há um quadro-negro e carteiras e as pessoas trabalham com cadernos, lápis e borrachas. Em nível mais sutil, dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas várias tarefas

escolares. Muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo. Alunos que nunca haviam estado na escola tinham grande dificuldade de trabalhar com a linguagem escolar, enquanto que aqueles que já haviam tido certo treino escolar demonstraram dominar a mecânica geral da escola e considerar os diversos tipos de atividades como aceitáveis no interior do mundo escolar, mesmo quando desconhecidas como atividades específicas. Entretanto, ainda que esses alunos mais treinados soubessem bastante a respeito da verossimilhança das atividades desenvolvidas em classe, a apresentação formal das tarefas escolares continuou sendo um obstáculo ao seu bom desempenho. Compreensão de instruções, particularmente quando por escrito, também constituía, ainda, grande parte do problema a ser resolvido.

Ainda que o foco da presente discussão esteja nos aspectos referentes ao conhecimento e à aprendizagem, é importante mencionar ainda que a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de freqüentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhado e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender. Estas questões colocam em evidência a importância do EJA enquanto um espaço social importantíssimo em nosso ensino.

A EJA é um espaço social no qual o ensino deve ser diferenciado das escolas convencionais, é possível afirmar que a escola vem sofrendo um processo de inadequações no tratamento aos seus alunos ao não reconhecê-los como jovens e, portanto, este quadro acaba desencadeando impactos como: a desinstitucionalização da condição juvenil, a dificuldade dos alunos na construção da identificação com a escola e a ruptura da comunicação entre jovens alunos e professores.

A punição ou ameaça de punição que são as maneiras como as pessoas tentam controlar uns aos outros na rotina diária da vida. Esta prática, sem sombra de dúvidas, é cultural e faz parte da história de vida de cada um de nós, afinal quem nunca foi punido ou ameaçado?

Quando um aluno, ou até mesmo esposa ou marido não atende a nossa exigência ou expectativa, retiramos dele até mesmo recompensas que já tinham sido dadas. Somos coercitivos e sofremos coerção o tempo todo, em todos os lugares, em casa, na escola, no trabalho, até no lazer. A coerção gera mecanismos de defesa no punido como a fuga e a esquiva. Fugir ou se esquivar da punição implica em se esconder, correr, dar desculpas, ou implorar perdão. Se uma

criança resiste em ir para a escola poderá estar fugindo ou se esquivando de algo, quando a esquiiva é bem sucedida ela mantém a punição afastada.

Na escola a coerção continua sendo a principal ferramenta pedagógica, onde a escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrerem ao seu redor. Obviamente a coerção não é a única maneira de se obter a cooperação do outro, isto explica por que existem professores odiados e professores amados.

É importante ressaltar que as ações sócio-educativas podem ser desenvolvidas tanto em um caráter de enquadramento disciplinador, destinado a moldar o usuário, neste caso o aluno, à sua inserção institucional e na vida sócio-político-cultural. Ou então, podem ser direcionadas ao fortalecimento dos projetos e lutas pela ampliação e consolidação da cidadania, defesa intransigente dos direitos humanos, recusa do autoritarismo, defesa do aprofundamento da democracia e empenho pela eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade.

Uma questão bastante latente nos alunos da EJA se refere à invisibilidade dos sujeitos no próprio processo de educação, pois a exclusão sofrida em algum momento da vida escolar reflete diretamente na aprendizagem do aluno. Trabalhar com as diversas culturas, ou melhor, com as diferentes juventudes, é de fundamental importância durante o processo de aprendizagem que conseqüentemente estará presente na emancipação do sujeito.

O aluno que procura a escola acredita que ela deverá ajudá-lo a obter os conhecimentos necessários a uma vida melhor e socialmente mais valorizada. Ideologizado pela sociedade, assumiu que é o culpado pela situação indesejável em que vive e que quer superar. Se tivesse estudo não estaria na situação atual a que encontram. Fica evidente que pertencer a classes socialmente privilegiadas dá uma vantagem inicial na ocupação de posições sociais vantajosas. E que, inversamente, fazer parte de classes inferiorizadas significa uma desvantagem inicial na ocupação dessas posições que dificilmente é superada pelo estudo ou escolarização. Não percebendo isso, acredita que o sucesso ou fracasso é resultado apenas do seu esforço individual. Entrar na escola ou retornar a ela, representa um esforço adicional para mudar sua “sorte”.

Embora sem perceber, o passo dado pode ser importante nesse processo de mudança. Desde que não se limite a atingir objetivos apenas individuais, mas se estenda também na direção de mudanças sociais. Para ser possível, o sonho não deveria restringir-se a um sucesso

pessoal, mas a uma melhoria coletiva de vida. Quanto ao conteúdo que espera da escola, isto é, ler, escrever e falar bem não é possível colocar nenhum reparo. A demanda por informações de um mundo distante do seu se explica quando sabemos que ele aspira a ascender de seu pequeno mundo. Trata-se de aspiração legítima já que horizontes mais amplos estimulam a produção do conhecimento. Mas essa legitimidade não invalida o fato de que à escola não compete apenas a transmissão de informações distantes e curiosas. Podem ser transmitidas de forma mais viva por outros veículos de comunicação principalmente rádio e televisão. A escola tem papel mais amplo: produzir conhecimento.

E conhecimento se produz no estabelecimento de relações entre as informações obtidas. E como as relações não podem ser transmitidas (pois nesse caso seriam apenas novas informações), precisam ser reproduzidas por quem quer conhecer através da reflexão um trabalho pessoal e intransferível. Assim, é possível perceber o equívoco dos alunos quando esperam por um professor que coloque o conhecimento dentro deles. Professor algum tem tal poder, pelo simples fato de que conhecimento (como produto de relações) não se transmite. O professor pode e deve transmitir informações, desafiar e estimular os alunos no estabelecimento das relações. Mas a produção do conhecimento é exclusiva dos que realizaram esse trabalho. E esse exercício de pensar, isto é, de estabelecer relações não se restringe ao que é dito pelo professor. Pode acontecer e acontece a todo o momento, inclusive a partir do que é dito pelos colegas. Assim, ao imaginar como perda de tempo a fala de seus colegas, o aluno está, na verdade, desperdiçando valiosas oportunidades de conhecer.

Igualmente equivocada é a atitude de restringir o conhecimento apenas ao totalmente desconhecido e socialmente valorizado, segundo sua opinião. É mesmo impossível atingir o totalmente desconhecido a não ser partindo do que já é conhecido.

Na realidade, sempre será possível conhecer melhor o que já se sabe. Em outras palavras, mesmo o já-sabido possui aspectos que são desconhecidos. Saber melhor o que já se sabe e saber o que ainda não se sabe são objetivos da atividade escolar.

Portanto, sabe-se que o papel docente é de fundamental importância no processo de aprendizagem / apreensão do conhecimento do estudante. Por isso, o professor da EJA deve, ser um “professor especial”, capaz de identificar o potencial de cada aluno, implementando práticas pedagógicas que seja eficazes, que chamem a atenção do estudante para aspectos que sejam relevantes para a sua formação. Não pode-se deixar de exaltar a importância da capacitação

contínua dos profissionais da educação, pois estarão trabalhando diariamente com varias culturas, que se refere ao sistema próprio de valores e padrões de comportamento que se diferencia principalmente pela identidade distinta de outros grupos etários.

3. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

3.1 PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA E AFIRMAÇÃO DE PRESSUPOSTOS

Conforme já especificado nas seções anteriores, a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino, amparada pela Constituição Federal de 1988, onde o Artigo 208 da Constituição tornou direito público subjetivo do cidadão e obrigação do Estado oferecer educação fundamental, independentemente de idade. A educação de jovens e adultos deve ser voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada.

Houve um avanço na participação dos municípios na matrícula inicial no ensino fundamental de jovens e adultos, de acordo com o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais saltou de 24% em 1995 para mais de 45% em 2002. No entanto, é interessante ressaltar que em meados dos anos 90 a participação do governo federal na escolarização de jovens e adultos caracterizou-se por intervenções focalizadas, ou de caráter compensatórios destinadas a atender prioritariamente regiões mais pobres do país, dentre as iniciativas do governo, podemos destacar a Programa Alfabetização Solidária. Atualmente o orçamento para a escolarização de jovens e adultos é restrito, então vale a pena questionarmos a real prioridade dada pelo governo a esta modalidade de ensino. A prioridade real caminha a passos curtos, e o horizonte das necessidades parece ficar cada vez mais distante: afro-descendentes, indígenas, mulheres, jovens, idosos, adultos, desempregados, não-alfabetizados, pobres, na cidade e no campo, representam a diversidade dos sujeitos que demandam atendimento singular, que no mais das vezes se reforçam com os atributos perversos da desigualdade e da iniquidade, por não serem uns e outros, mas os mesmos, fortemente privados dos direitos.

Ao buscarmos referências para este estudo, verificamos que o Serviço Social vem contribuir para a mudança da visão excludente em que se situam os jovens como “problema” e não como sujeitos de direitos. São sujeitos e, portanto, carregam suas especificidades geracionais, culturais e dos entornos sociais nos quais se inserem. Não são problemas e não se pode permitir que os situem como problemas. Segundo Abramo:

A juventude aparece, assim, como uma categoria especialmente destacada nas sociedades industriais modernas; na verdade, nas sociedades ocidentais, como um dos problemas da modernidade. Essa é uma das assertivas da literatura sociológicas, não só da escola funcionalista. Antes de pensar na caracterização deste “problema”, porém vale a pena acompanhar, rapidamente, o argumento de Phillipe Áries, autor que, mais recentemente, tornou-se também referência recorrente para quem, quer ressaltar o caráter histórico da juventude como categoria social.(1994, p. 4)

Os jovens, a cada dia, constituem parte significativa da EJA e é preciso formar educadores cotidianamente, e em serviço, para trabalhar com eles, assumindo-os como sujeitos. É preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam questões como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade.

Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, é compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando sempre sua emancipação pessoal e profissional.

Compreender a intervenção profissional do Assistente Social na Escolarização de Jovens e Adultos implica inseri-la nas relações sociais, no qual o projeto profissional estaria orientado para um Serviço Social propositivo e crítico, onde as possibilidades de intervenção estariam voltadas aos interesses dos jovens e adultos e na afirmação de seus direitos. Portanto, para responder a tal desafio, deve-se entender a intervenção profissional pela ótica da totalidade, o que significa apreendê-la dentro do processo histórico, no qual as ações profissionais dos Assistentes Sociais têm efeito no processo de reprodução da força de trabalho através da prestação de serviços sociais previstos na área da educação.

Ana Maria de Vasconcelos (2003) coloca um desafio à profissão de Serviço Social, que se quer comprometida com setores subalternos:

Compreender a realidade no seu movimento, captar nela possibilidades de ação, priorizar, planejar, executar e avaliar, num movimento permanente e contínuo, e conjunto não só com seus pares, mas articulado aos profissionais da saúde com um todo.(p.416).

Coloca-se como desafio a possibilidade de se pensar a função pedagógica da prática profissional do serviço social no sentido emancipatório.

Nesse sentido, a função pedagógica do assistente social vincula-se a capacitação, mobilização e participação populares, mediante, fundamentalmente, processo de reflexão, identificação de necessidades, formulação de demandas, controle das ações do Estado de forma qualificada, organizada e crítica. Nesse processo, cabe a esse profissional, dentre outras atribuições, viabilizar o “acesso as informações que possam contribuir para o entendimento do funcionamento da máquina pública, dos procedimentos administrativos, da legislação permanente, das instâncias de decisão do planejamento urbano, etc” Fundamentalmente, a intervenção do assistente social, numa perspectiva emancipatória, volta-se para o rompimento de práticas identificadas com a cultura tuteladora/clientelista da relação entre Estado e sociedade, contribuindo para o surgimento de uma nova e superior prática social. (VASCONCELOS, 2003, p.216).

Portanto, fica evidente que a participação é uma estratégia pedagógica na organização da cultura, conseqüentemente possui como eixo central a pedagogia emancipatória pelas classes subalternas. Com esta explanação, podemos afirmar que na relação entre a escola e o jovem estudante há um aprofundamento nas contradições e por isto o Assistente Social vem propor políticas e assegurar direitos que estão pautados na legislação.

Assim, dada a importância da Educação de Jovens e Adultos e a ação profissional do Assistente Social, procura-se neste trabalho responder a seguinte questão:

- 1) Há a necessidade da inserção do Assistente Social na Escolarização de Jovens e Adultos no município de Florianópolis? Por quê?

O objetivo geral da pesquisa é identificar se há a necessidade de atuação do Assistente Social juntos aos profissionais da Educação na Escolarização de Jovens e Adultos – EJA.

Já os objetivos específicos são:

- a) Verificar como se dá a Escolarização de Jovens e Adultos no município de Florianópolis,
- b) Realizar um levantamento sobre os pontos positivos e negativos da EJA a partir dos alunos e professores inseridos neste processo de escolarização.

c) Analisar como o Assistente Social pode intervir para que as legislações relativas à educação continuada sejam cumpridas com qualidade, visando à ampliação da cidadania e a defesa intransigente dos Direitos Humanos.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia estabelece o caminho a ser percorrido para se chegar ao objetivo proposto. Neste sentido, Gil (2002, p. 41) afirma que é usual toda pesquisa possuir uma classificação com base nos objetivos gerais. Só assim é possível classificá-la em um dos três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. Ainda, no dizer de Zago,

Pesquisar é um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em cheque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração. (ZAGO, 2003: 307)

Frente à reflexão de Zago e sabendo da multiplicidade de fatores que exercem influência sobre os resultados obtidos em uma pesquisa, acredita-se que a proposta inicial preconizada no projeto de trabalho de conclusão de curso - TCC não ocorreu da forma como planejamos e desse modo, concordamos que é um processo de construção que ao longo deste caminho, nos revelou dados significativos que viabilizaram a presente pesquisa em decorrência de meus estudos durante três meses de observação participativa no Núcleo Centro I, que se localiza na Rua Ferreira Lima, 82 – Centro do município de Florianópolis, instituição pública da rede municipal de ensino⁷.

O método observacional é utilizado, a partir da observação direta dos indivíduos, por meio de interrogação com entrevistas e questionários e com base em documentos produzidos. O método comparativo possibilita o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais separados pelo espaço e pelo tempo visando ressaltar as diferenças e similaridades entre eles. Durante todo

⁷ Foi solicitada autorização formal para a Secretaria Municipal de Educação, o Núcleo Centro I e Sujeitos para que a pesquisa fosse realizada.

o processo buscava-se conhecer e analisar como se dá a relação da escola, Centro de Educação Continuada, com os estudantes e como este processo realmente acontece na prática cotidiana. São muitas as variáveis que compõem a trajetória escolar dos sujeitos e que tornam singular cada caso, cada percurso, cada história de sucesso ou de fracasso.

Apoiamo-nos em uma pesquisa com abordagem essencialmente qualitativa, porque ela se fundamenta em descrições detalhadas de situações. A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo, mas é importante saber o que de fato o pesquisador deseja alcançar.

Segundo coloca Minayo (1999, p. 21 – 22), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”.

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível que não se pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa se constituiu em três etapas: a) a fase exploratória da pesquisa, que segundo Minayo (1999, p.26) é o “tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar à cabo o trabalho de campo”; b) a fase de trabalho de campo, que para Minayo (1999, p.26) “combina entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico, institucional etc”; c) e por fim a fase do tratamento do material, que coloca Minayo (1999, p.26) subdivide-se em ordenação, classificação e análise propriamente dita. “O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”

Para a realização do trabalho foram adotados os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, a elaboração de formulário, a realização de visitas institucionais (pesquisa de campo) para aplicação de entrevistas em conjunto e observação participante.

Inicialmente foi definida uma amostra que corresponderia à 16,33% dos núcleos da EJA, ou seja, a pesquisa seria realizada com 02 núcleos de um universo de 12 existentes no município de Florianópolis. Adotou-se como critério de amostra os núcleos que possuíam o maior número de estudantes e o único núcleo que é diurno, respectivamente o Núcleo Centro III, que atua na Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa, localizado no Bairro Saco Grande e Núcleo do Centro I, que atua no Centro de Educação Continuada, no Centro do município.

Mantivemos contato por telefone com a Assessora Pedagógica do Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação para agendar uma reunião para verificar a viabilidade de execução desta pesquisa, pois passaríamos a freqüentar os núcleos, interagindo com os educadores, estudantes e a própria coordenação do núcleo. A reunião ocorreu no próprio departamento de Educação Continuada e imediatamente a assessora passou os contatos dos núcleos, como por exemplo: endereços, telefones e e-mails da coordenação, entregamos para assessora pedagógica uma solicitação para formalizar exatamente o que havíamos combinado verbalmente na reunião (APÊNDICE A). O próximo passo realizado foi o envio do e-mail para as coordenações dos núcleos selecionados para agendar uma reunião para apresentação dos objetivos da pesquisa e conseqüentemente reconhecimento inicial dos centros.

A coordenadora do Centro I imediatamente respondeu ao contato realizado e a reunião foi realizada no dia 16 de maio de 2008, já em relação ao Centro III não obtivemos retorno do contato realizado, portanto realizamos contato por telefone diretamente com a coordenadora e agendamos a reunião. Infelizmente a reunião não pôde ser realizada, pois os participantes não compareceram no local, dia e horário agendado. Diante desta situação, tentei diversos contatos por telefone e e-mail com a coordenação do Centro III, como os contatos não foram bem sucedidos, e o tempo hábil para a realização deste trabalho estava ficando inviável, optou-se por realizar a pesquisa e análise somente no Centro I.

A entrevista semi-estruturada foi utilizada tanto com os estudantes quanto com os educadores, o (APÊNDICE B) demonstra as questões que orientaram as entrevistas, vale ressaltar que estas questões foram elaboradas de modo objetivo, e se constituiu como ferramenta para obtenção de respostas claras buscando abordar a problemática da pesquisa.

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaborado, sistemática e sequencialmente disposto em itens que constituem o tema da pesquisa, com o

objetivo de suscitar dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar o u informar. É uma interlocução planejada. (CHIZZOTTI, 2005, p. 55)

É inegável que há uma aproximação muito grande da entrevista com a técnica da observação participante, onde há o contato direto com os observados.

Todas as entrevistas foram realizadas no próprio Centro I.

Foram entrevistados 07 estudantes e a seleção dos mesmos foram aleatórias. O principal momento para a realização das entrevistas com os estudantes era nos intervalos (recreio) das aulas, além disto, durante o decorrer das aulas pôde-se coletar informações imprescindíveis para a análise deste trabalho.

O número de educadores que participaram da entrevista semi-estruturada foram 6 (seis), a forma de abordagem foi grupal, realizadas em 3 (três) encontros.

3.3 ORGANIZAÇÃO, CARGA HORÁRIA E PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NOS CURSOS DA EJA

De acordo com o Caderno do Professor (2008), da rede municipal de ensino de Florianópolis, atualmente o curso está organizado em dois segmentos, conforme segue:

a) Primeiro Segmento: equivalente à alfabetização e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série).

b) Segundo Segmento: equivalente às cinco últimas séries do Ensino Fundamental (5ª à 9ª série).

Para ingressar no curso de Educação de Jovens e Adultos as pessoas deverão ter idade igual ou superior a 15 anos.

A carga horária mínima anual do curso por segmento são 800 horas-aula efetivamente trabalhadas, podendo ser:

a) um mínimo de 75% em caráter presencial – 600 horas

b) um máximo de 25% em caráter não-presencial – 200 horas

As aulas acontecem de segunda a sexta-feira. Em função da Lei do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis o Departamento de Educação Continuada deverá se adequar em 2008

para realizar em seus núcleos, que funcionem desde o início do ano, 200 dias letivos. Cada dia letivo corresponde a um mínimo de 4 (quatro) horas-aula.

Seria interessante conseguirmos estudar como se realiza a relação professor-aluno, pois esta é de fundamental importância para que haja realmente uma participação efetiva dos estudantes nas atividades propostas em sala de aula, e talvez já se apresente aí, um importante momento para atuação do assistente social. Paiva (1973) reafirma a situação do público alvo dos cursos de EJA:

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários.

Esse conceito nos faz perceber que o professor que vai atuar com jovens e adultos deve ter uma formação especial, que lhe permita compreender os anseios e necessidades dessas pessoas tão especiais, além de saber lidar com os sentimentos delas. (Paiva, 1973, p. 16).

O eixo principal das atividades desenvolvidas pelo curso de EJA, no segundo segmento, é o trabalho com pesquisa, pois proporcionar o desenvolvimento cotidiano da grande maioria, senão a totalidade, dos objetivos, princípios e saberes citados.

É importante esclarecer que estas pesquisas originam-se a partir de perguntas / problemáticas do interesse e necessidade dos próprios estudantes.

As etapas da pesquisa iniciam-se com a elaboração das perguntas e a constituição dos grupos de pesquisa por interesse, posteriormente é realizada a elaboração de justificativas e possíveis respostas (hipóteses) para a problemática / pergunta. Logo em seguida é elaborada a construção coletiva do planejamento geral de uma pesquisa. Os educadores/professores orientam os estudantes em todos os momentos que forem necessários.

A pesquisa como princípio educativo, da forma como ela se estruturou na EJA/Florianópolis, acaba fazendo o sistema de ensino público agir como um goliardo: divulgando e possibilitando a todos o acesso a um conhecimento 'secreto', restrito, antes inacessível: o de como produzir conhecimento, de como mobilizar os recursos para a produção, o de como utilizar os frutos colhidos no percurso para ancorar um novo salto. (OLIVEIRA, 2004, p. 11)

Isto não significa que todo o trabalho da EJA se resuma na orientação de pesquisas. O planejamento coletivo realizado pelo núcleo duas vezes semanalmente deverá propor intervenções a partir de diversas estratégias diferentes visando a aprendizagem significativa dos alunos, tais como: oficinas, palestras por professores e pela comunidade, cursos, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos, atividades esportivas, etc.

3.4 ANÁLISE E RESULTADO DOS DADOS COLETADOS

3.4.1 O Espaço Sócio-Institucional e Pedagógico do Centro de Educação Continuada – Centro I

O Núcleo Centro I, da Educação de Jovens e Adultos/as, situado na Rua Ferreira Lima, Nº 82, Centro, oferece dois segmentos de curso de Educação de Jovens e Adultos, foi inaugurado em 2004, atende alunos/as a partir de quinze anos de idade e a carga horária anual do curso é de 800 horas-aula, sendo 75% em caráter presencial e 25% em caráter não-presencial.

Este Centro atende jovens e adolescentes de diversas regiões da cidade, mais especificamente da região central de Florianópolis. Observa-se no período diurno se dá em maior número para jovens e adolescentes, enquanto no período noturno há uma maior procura por adultos/as (e idosos/as), provavelmente em função do emprego ou da rotina da casa.

Para se organizar todo o processo de pesquisa são usados alguns instrumentos. Todos os grupos formados recebem uma pasta, que é entendida como um ‘portfólio’, pois deverá conter todas as produções realizadas pelos grupos assim como textos e materiais estudados. Nesta pasta também há um caderno de assessoramento de pesquisa, no qual professores/as e alunos/as organizam e registram as atividades e planejamentos, para um melhor acompanhamento. Os/as alunos/as também recebem um caderno que se torna seu diário individual utilizado para registrar o que desejar: dúvidas, ansiedades, expectativas, conquistas, avanços, sugestões, enfim, o caderno do aluno é um espaço muito importante, pois é um instrumento de avaliação permanente. Cotidianamente os professores realizam leituras e escrevem comentários nos cadernos de diário dos estudantes, nesse sentido os cadernos são considerados um espaço de

comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo escolar (professores, estudantes, coordenação).

A avaliação dos/as alunos/as no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/as é feita por meio da análise dos trabalhos apresentados nos diários individuais, nos portfólios individuais, nos cadernos pessoais, nos cadernos de assessoramento das pesquisas, nos cadernos de turma, nas produções textuais das aulas e dos projetos, nas socializações parciais e finais dos trabalhos. A avaliação tem como objetivo verificar a aprendizagem e desenvolvimento do/a educando/a. O núcleo acredita que a avaliação deve ser uma ação mediadora do processo de construção do conhecimento, e como esta ação é considerada um meio e não um fim em si, ela é constante, diária, e em todos os momentos. O ‘peso’ recai sobre os aspectos qualitativos e não somente nos aspectos quantitativos da aprendizagem. Este tipo de avaliação permite que o/a educador/a repense sua prática a cada dia, assim como o/a aluno/a também.

Vale a pena ressaltar que a estrutura do núcleo é bastante precária, pois segundo os próprios estudantes a biblioteca esta com informações ultrapassadas, não há quadras poliesportivas para que os jovens possam praticar algum esporte. Esta é uma das reclamações dos estudantes, pois têm que ficar “trancados” em uma sala de aula, não há um horário para descontração, para extravasar a tensão ou até mesmo para que haja uma socialização, pois no horário do intervalo, os estudantes saem da sala e ficam na rua. Um dos alunos relatou que: *“Pô assim não dá, todo dia é a mesma coisa. Aqui era pra ter um sonzinho, ou uma pracinha pra gente ficar conversando. Agora a gente tem que fica aqui sem fazer nada e esperar o tempo passar”*. No mesmo instante que o estudante estava me relatando esta colocação, existia uma educadora do outro lado da rua fumando sozinha. Ou seja, não estava interagindo com os estudantes que estavam por ali, talvez este fosse um momento para que ela pudesse fazer o papel não de professora, mas de companheira, que pudesse escutar os estudantes e talvez até brincar, porque não?

Quando questionei a um adolescente sobre a efetividade da pesquisa que eles realizavam, ou seja, se realmente há um acréscimo no conhecimento dos estudantes, ele informou: *“Não adianta de nada, isto aqui é só pra mim poder dizer que estou estudando”*. Esta afirmação foi confirmada por outros estudantes. Em reunião com os professores, esta mesma afirmação foi realizada: *“Há pouca produção dos alunos, eles não possuem interesse em realizar a pesquisa. Mesmo o tema sendo escolhido por eles próprios, não sabemos mais o que fazer”*.

É possível perceber que os corredores são escuros, as paredes das salas são de PVC, e que em alguns casos já estão quebradas porque os próprios alunos quando ficam “bravos e/ou agitados” batem nestas estruturas. O Centro I distribui lanches para os estudantes, mas como todos os dias são distribuídos a mesma coisa, é bem difícil algum estudante comer o lanche distribuído, que corresponde à um suco de caixinha e bolachas. Segundo um professor: “*o ideal é que houvesse um barzinho para que os próprios estudantes escolhessem o que gostariam de comprar, como em qualquer outra escola*”.

3.4.2 Os Sujeitos da EJA: Educadores e Estudantes em relação

Em reunião com a coordenação do núcleo, foi possível mapear a formação e situação dos professores que estão atuando atualmente no núcleo.

Identificou-se que o quadro de colaboradores / funcionários é composto por profissionais de diversas áreas do conhecimento conforme segue: 01 (uma) coordenadora, com graduação em pedagogia; 06 (seis) professores das áreas: Matemática, Português, História, Geografia, Artes, Espanhol.

Vale a pena ressaltar que somente a coordenadora do centro é contratada efetiva, ou seja, os outros profissionais são substitutos. Segundo COSTA (2007), esta situação está ligada diretamente à flexibilização da produção, onde novos processos de trabalhos são propostos.

Muito se discute, atualmente, sobre a formação do professor de jovens e adultos, pois o educador deve ter consciência de sua força no desenvolvimento do educando. Neste sentido Arbache (2001) já começa apontando as características do docente e também do próprio estudante:

A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente (Arbache, 2001, p. 19).

Há uma desregulamentação, havendo uma substituição e eliminação de direitos e conquistas históricas dos trabalhadores. São registradas reduções no operariado fabril, um incremento na terceirização e conseqüentemente um precarização do mundo do trabalho.

As novas modalidades de subordinação do trabalho ao capital, provocadas pela reestruturação produtiva⁸, expressam as exigências desencadeadoras de mudanças no mundo do trabalho.

Todo este desenvolvimento dos padrões de produção seguiu-se de forma gradual, culminando em um “processo de alienação do trabalhador, que perde a propriedade dos meios e instrumentos de trabalho e produção e, por desdobramento do produto de seu trabalho, sobretudo dos meios de subsistência”. (TUMOLO, 2007).

É desta maneira que, por razões de sobrevivência, resta ao trabalhador – enquanto possuidor da mercadoria força de trabalho, vendê-la ao capitalista. Somente assim, que a mercadoria força de trabalho será trocada por meios de subsistência, uma vez que é valor de troca para o trabalhador (para ele não tem valor de uso porque ele não é possuidor dos meios de produção).

Com a acumulação flexível se inicia um controle não só do processo de trabalho, mas principalmente um controle sobre a vida do trabalhador. Neste sentido, TUMOLO (2007) coloca que:

[...] o controle do processo de trabalho ainda era determinante em relação ao controle da vida e que, por isso, o controle da vida se dava por causa e por intermédio do controle do processo de trabalho. Tratava-se, assim, de uma subsunção real do trabalho, mas de uma subsunção formal da vida dos trabalhadores ao capital [...]

No contexto histórico atual, o trabalho, com muita frequência, configura-se de forma fragmentada e sem sentido, burocratizado, com normas e rotinas, ou com várias exigências e em conflito com a vida social e familiar, caracterizando-se muitas vezes como uma atividade precarizada. Estas são características da acumulação flexível, que organizou o sistema capitalista partindo de um estranhamento do trabalho, onde este se converte em gasto de energia, no qual o

⁸ Reestruturação Produtiva é o termo que engloba o grande processo de mudanças ocorridas nas empresas e principalmente na organização do trabalho industrial nos últimos tempos. Segundo Antunes, foi na década de 1990, que a reestruturação produtiva desenvolveu-se intensamente no Brasil, tendo como características o sistema just-in-time, kanban, o processo de qualidade total, as formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho.

seu produto aparece aos olhos do operário como alienado⁹ tanto do processo, como do produto e também de sua dimensão humana, percebendo a atividade produtiva como inútil.

Assim, na sociedade atual, o trabalho é associado a emprego e perde sua característica de formação do ser social a medida que empobrece e fragiliza o trabalhador, negando sua condição humana e fazendo dele uma peça da engrenagem produtiva. Neste sentido, Gutiérrez (2007) coloca que “...a alienação se realiza quando a pessoa esquece sua humanidade e se reduz a uma utilidade, quando o corpo não sonha mais e o sujeito se torna objeto. Objeto de produção e consumo.”

Esta atividade sem sentido, ou melhor, tem sentido apenas para o trabalhador ver a sua força de trabalho transformada em mercadoria, que é vendida no mercado com finalidade de comprar meios de subsistência para satisfazer suas necessidades humanas e desta forma produzir sua vida e continuar vendendo a força de trabalho, em um círculo vicioso que lhe tira o direito e a possibilidade de se encontrar com a sua humanidade.

Este trabalhador alienado está longe de desenvolver seu trabalho como um ato de criação, de forma a se sentir envolvido e motivado no desenvolvimento de um produto.

Por fim, coloca-se que visando afastar o trabalho alienado, está a apropriação enquanto indivíduo, dotado de capacidades produtivas que superem a condição de infeliz e prisioneiro das leis impostas pela atual sociedade industrial. Vê-se que para que se tornem homens emancipados, livres e conscientes de seu gênero, é indispensável que se separe da utilização capitalista a que são submetidos na atual sociedade.

É neste sentido que, cita-se Ricardo Antunes (2007) que, de forma elucidativa, sintetiza as idéias citadas anteriormente:

O trabalho no capitalismo é servidão, é estranhamento, é alienação, é perda de sentido, é necessidade exteriormente imposta, é trabalho compulsório e forçado. Mas, quando se olha a história da humanidade, o trabalho também é criação, humanização, autoconstituição do gênero humano, o trabalho também é um momento de emancipação. Há uma dialética do trabalho: ele emancipa, mas também cria servidão; é autônomo, mas freqüentemente é heterônimo.

⁹ O trabalho alienado é a produção de coisas executadas por sujeitos que não possuem qualquer controle sobre o que produzem. É a condição em que o trabalhador torna-se apenas um instrumento de uma produção material exterior e autônoma. Karl Marx, na conjuntura das primeiras revoluções industriais na Europa, denunciava o trabalho alienado como o portador da transformação dos operários em um simples "apêndice das máquinas" em que trabalhavam.

Tem o sentido de emancipação, mas, com frequência, é alienação. No século XXI, temos que pensar seu sentido fundamental: resgatar um trabalho dotado de sentido, para que nossa vida fora do trabalho também seja dotada de sentido. É pura ficção imaginar que o trabalho possa ser desprovido de sentido dentro do trabalho e que nossa vida possa ser provida de sentido fora do trabalho. Esse é o núcleo do meu pensamento.

Os estudantes que estão matriculados na EJA, do Centro I – Matutino, são em sua maioria adolescentes que estão cursando o segundo segmento, ou seja, da 5ª à 9ª série do ensino fundamental.

A fala destes estudantes é muito clara, estão na EJA pelo fato não de procurarem melhores condições de vida e de trabalho. Há uma falta de interesse por parte dos estudantes em procurar novas aprendizagens e conhecimentos, pois quando foi questionada sobre a elaboração das pesquisas, a resposta obtida de uma adolescente foi a seguinte: *“Cara, não aprendemos nada. Mesmo assim gosto mais daqui do que colégio onde estava. Aqui não tem cobrança como tinha lá”*. Segundo um professor, os estudantes em geral são encaminhados dos colégios Silveira de Souza e também do Instituto Estadual de Educação, a maioria são encaminhados devido à indisciplina em sala de aula, que está totalmente ligado à dificuldade de aprendizagem, conseqüentemente concentração e interesse. Sobre a indisciplina o autor Júlio Groppa Aquino, apresenta a seguinte reflexão em seu livro:

[...] disciplina é bom porque, sem ela há poucas chances de se levar a bom termo o processo de aprendizagem. Porém, a que preço? A rigor, a disciplina em sala de aula pode equivaler à boa simples educação: possuir alguns modos de comportamento que permitam o convívio pacífico. Pura aparência, portanto, da qual não se procuram os motivos. O aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. Pouco importa: seu comportamento é tranqüilo. Ele é disciplinado. Isto é desejável? (1996, p. 10)

[...] ao abordar a questão da disciplina pela dimensão da moralidade, não estou pensando que toda a indisciplina seja condenável moralmente falando, nem que o aluno que segue as normas escolares de comportamento seja

necessariamente um amante das virtudes (pode ser simplesmente movido pelo medo de castigo ou achar ser mais lucrativo não “enfrentar” professores [...]) (1996, p. 19 – 20)

Fica evidente nas afirmações de Aquino que disciplina, geralmente, se refere a métodos de controle e punição das pessoas, a fim de socializá-las. Portanto, o encaminhamento destes estudantes para a EJA não poder ser considerada como uma punição, pois a escola não encontrou alternativas para socializar o estudante dentro das regras impostas pela escola e portanto diante desta situação a ação mais rápida para resolver a questão é realizar a transferência, que pode ser considerada como exclusão.

Observou-se que os próprios estudantes cobram limites da instituição quando uma situação está extremamente complexa de ser amenizada ou até mesmo resolvida, por exemplo, quando o celular de uma estudante sumiu e os outros estudantes ficaram cobrando uma solução para o caso.

Durante às aulas pôde-se observar que em geral os estudantes usam roupas que são consideradas da “moda”, deixando em evidência suas preferências e estilos. Uma questão chamou a atenção da pesquisadora no que diz respeito a fala destes sujeitos, pois são repletas de sexualidade. Alguns professores relataram que já se depararam com os alunos demonstrando através de palavras o assédio sexual. Na fala de uma professora esta situação fica evidenciada: “Prof. Tá a fim de ter um noite inteira de prazer? Vou te levar pra céu.. Vamos no Motel?”.

Percebeu-se que há um grande rodízio de estudantes nas salas de aula, ou seja os estudantes transitam entre as salas, chegam a solicitar mudança para a própria secretaria do Núcleo. Uma sala estava com o número reduzido de estudantes, os professores alegaram que devido à bagunça ninguém consegue ficar naquela sala.

3.4.3 Saberes propostos X Saberes realizados: um desafio

A metodologia de trabalho com os estudantes é a Pesquisa como princípio educativo, onde possui como pressuposto a contribuição para o desenvolvimento das habilidades e capacidades necessárias ao mundo atual e as suas relações sociais. Uma professora do Centro

explica a função do professor da EJA como sendo um orientador que responde questões de diversas áreas do conhecimento, mesmo que não seja da sua área de formação. Segue abaixo a fala da professora:

O professor desenvolve sua prática docente como orientador, intervindo nas pesquisas, contribuindo com o esclarecimento de conceitos e assessorando diariamente os estudantes nas variadas atividades escolares que necessitam realizar. Por isso, o corpo docente é formado por profissionais das diversas áreas do conhecimento relacionadas ao ensino fundamental.

As problemáticas da pesquisa partem dos interesses e necessidades dos/as alunos/as do EJA, (e não a partir do/a professor/a, do sistema ou do mercado) em função do respeito, da busca por um maior significado na aprendizagem, e pelo conhecimento não ser tratado de forma fragmentado, descontextualizado, mas sim gerando movimentos e relações do/a aluno/a com o questionar a vida e o mundo, contribuindo assim para a aprendizagem, a conscientização crítica, o aumento da auto-estima e provocando, portanto, a participação cidadã do/a aluno/a na sociedade.

Durante todo o período de observação constatamos que houve uma enorme dificuldade por parte dos estudantes em elaborar a pergunta para a realização da pesquisa e justificar a o motivo do interesse despertado. Percebeu-se que em todos os grupos havia no mínimo uma adolescente e que esta centralizava a organização do trabalho e em geral elaborava a temática e justificativa, pois a próxima etapa a ser realizada seria apresenta o que foi produzido aos colegas de classe. As perguntas levantadas eram: O que é a AIDS; Porque há gravidez na adolescência; Porque as pessoas passam a usar drogas; A origem do Futebol.

Ficou evidente que são questões sociais que estão no cotidiano dos adolescentes. A ação do professor durante a atividade foi simplesmente pacífica, ou seja, não interferiu na escolha das perguntas, mas também, não incentivou e orientou os estudantes neste processo de questionamento e reflexão, a posição dele foi simplesmente a de passar a tarefa e posteriormente aguardar os resultados. Portanto, os saberes propostos não são condizentes com os saberes realizados, pois o saber que diz respeito à capacidade de polemizar e teorizar verbalmente e por escrito não está sendo realizado, pois três estudantes relataram que não sabiam qual a pergunta

respondida na última pesquisa realizada e que o trabalho não havia agregado nenhum conhecimento porque eles não os fizeram realmente. Segue a fala dos estudantes no que se refere ao que foi exposto: *“Cara, só apresentei o trabalho porque a galera me disse o que eu tinha que dizer”*; *“Só sei que o trabalho falava de droga”*; *“Bá, tô fudida já não fiz a primeira pesquisa e agora vou ter que fazer a segunda, vou ter que falar com uns camaradas aí pra ver se posso entrar no grupo deles”*.

Pode-se fazer uma análise sobre o que se preconiza sobre saber cooperar, participar de uma atividade coletiva e compartilhar liderança, onde identificou-se que a cooperação e participação é algo crítico, pois os docentes ficam grande parte do tempo pedindo exatamente o que é preconizado neste saber, ou seja, não há mobilização para realizar as atividades propostas, talvez isto aconteça pelo fato do público alvo (estudantes) não se sentirem parte deste processo, muito menos conscientes da importância a execução da ação. TORO y WERNECK traz de forma clara e objetiva os momentos primordiais para o processo de mobilização:

Um processo de mobilização passa por dois momentos. O primeiro é o do despertar do desejo e da consciência da necessidade de uma atitude ou mudança. O Segundo é o da transformação desse desejo e dessa consciência em disposição para a ação e na própria ação. (1997, p. 67)

Segundo Toro y Werneck, a mobilização social ocorre quando um grupo de pessoas, uma comunidade, uma sociedade decide e age com um objetivo comum, buscando cotidianamente, os resultados desejados por todos. Para que aconteça a mobilização é imprescindível um sentimento partilhado pelo grupo, a criação de um imaginário. Mobilização social é um processo contínuo. Segundo estes mesmos autores os elementos constitutivos neste processo são: formulação do imaginário (que expresse um sentido e finalidade), sujeitos que dão início ao processo de mobilização (que compartilham um imaginário e juntam esforços para alcançá-los), o campo / espaço de atuação, a coletivização (sentimento de coletivo e compromisso com os resultados) e acompanhamento dos resultados (sujeitos envolvidos sabem qual a direção da ação).

Dar informações para as pessoas para que elas tomem conhecimento da situação que precisa ser trabalhada; Essas esperanças e alternativas devem se expressar na criação de um imaginário que exprima o horizonte a ser alcançado (que torne visível a nova realidade decorrente do alcance dos propósitos da mobilização); Acreditar que toda pessoa está sempre disposta a participar de

um processo de mudança; Elas estão seguras de sua autonomia para agir; Elas sabem que outras pessoas estão, ao mesmo tempo, em outros lugares, de forma diferentes, desenvolvendo ações com o mesmo objetivo e sentido; Elas enxergam o que podem fazer para contribuir no seu cotidiano, no seu ambiente de vida, com as pessoas que conhece e se identifica. É preciso que elas se vejam que consigam explicitar e projetar ações e resultados com os quais elas possam se comprometer (TORO y WERNECK, 1997, p. 68)

Este é um ponto crítico do processo. É muito comum que as pessoas entendam as informações e se sintam dispostas a agir, mas têm dificuldades para identificar alternativas de ação. Se isto acontece, as informações podem simplesmente aumentar a sua angústia e até mesmo os seus conflitos com quem ela vê como responsáveis por agir, e não gerar mobilização, participação e solução.

Por isto, um dos papéis de quem, está articulando e promovendo uma mobilização é prover quem está entrando no processo de um repertório de possíveis ações e decisões, que transformem o incômodo que as informações despertaram nelas em contribuições efetivas para os objetivos propostos.

Uma solução interessante é propor uma ação coletiva, uma campanha com a finalidade específica, onde fique bem clara a ação a ser desenvolvida e a expectativa de cada um em relação aos outros. Esta atividade contribuirá para explicitar os objetivos, dar visibilidade aos primeiros resultados, posicionando a mobilização como um movimento de ação e não exclusivamente de reivindicação ou denúncia.

A participação constitui-se como elemento intrínseco à mobilização, podemos afirmar que a participação é constitutiva das práticas cotidianas da sociedade civil. Para Sawaia, o ser da participação é imanente à sociedade. *“A participação não vem de fora é uma necessidade do sujeito. É paixão que leva os homens a se comporem com os outros [...]”* (p. 124)

Quando o estudante reluta em aceitar a opinião do colega, não está sendo praticado o saber: construir e estimular organizações do tipo democrático, pois em muitos casos o consenso não existe. Por exemplo, na socialização das perguntas, da pesquisa um estudante que estava apresentando a sua pergunta, relatou: *“Eu faço o que eu quero, vou quebrar tudo se vocês não pararem de falar”*. Após esta fala todos os estudantes da sala começaram a rir e o professor não teve ação para tomar naquele momento.

3.4.4 As Expressões das Questões Sociais na EJA

A fala dos jovens e também dos professores possibilitou a identificação de algumas expressões que estão presentes no cotidiano do Centro I, onde muitos estudantes fazem do ambiente educacional uma extensão da sua vida pessoal. Já os professores, lutam com os recursos que lhe são repassados para enfrentar diariamente as expressões das questões sociais postas no cotidiano escolar e com isso tentar superar esta situação que está evidente.

Além das falas, pôde-se verificar, através da observação participante, como as expressões das questões sociais são apresentadas. Para explicitar o que foi evidenciado, classificou-se as expressões das questões sociais em três grandes eixos: Violência (Física, psicológica e Roubo); Uso de Drogas (bebidas, maconha) e Vulnerabilidade dos profissionais (doenças, precarização do trabalho) .

O primeiro eixo que será abordado será a violência. É interessante ressaltar que a violência nas escolas é um fenômeno complexo que tem preocupado a comunidade escolar na sua totalidade, pois toda violência inibe o potencial de desenvolvimento do ser humano e impossibilita o exercício de sua plena cidadania. Na EJA, do Centro I, a situação não é muito diferente das escolas “convencionais”, pois as expressões das violências giram em torno das agressões físicas e psicológicas, falta de tolerância, desavença entre grupos organizados, relações de conflito entre os estudantes e professores.

A violência é utilizada como uma forma de comunicação social no grupo, sendo banalizada e naturalizada pelos estudantes e professores. Uma situação em especial despertou-nos atenção, quando a secretária do Núcleo I divulgou incorretamente a contagem de horas para a certificação de um determinado estudante. Este sentiu-se excluído e/ou prejudicado em função desta falha é portanto a ação do estudante foi primeiramente de ameaça através da fala: *“Se eu não me certificar vou fazer um rolo do caralho, vou botar fogo aqui com todo mundo dentro”*. A secretária do Centro I tentava conversar com o estudante, mas as tentativas eram sem sucesso, alguns professores para acalmar o estudante falavam: *“fica calmo, tudo vai se resolver”*. Na realidade, naquele momento nem mesmo os professores estavam seguros da ação que estavam tomando, demonstravam medo e andavam atrás do estudante para tentar resolver a situação.

Neste mesmo dia, o estudante chegou à sala de aula chutando as carteiras e relatando para os outros estudantes: *“todo mundo tá sendo enganado, que não tão registrando as horas para a*

certificação corretamente, todo mundo aqui nesta sala é palhaço". Os professores que estavam em sala de aula não tomaram nenhuma ação, pois não sabiam exatamente qual ação realizar para amenizar a situação.

Uma outra forma de violência relatada pelos educadores se refere às ameaças de morte, que alguns estudantes já realizaram aos professores. Na fala de um professor: *"Aqui todos nós já fomos ameaçados de morte, temos o receio que ele realmente faça alguma coisa, mas acredito que eles só falem, mas não façam nada!"*, nesta fala podemos identificar que ao mesmo tempo em que há a naturalização em relação à ameaça, há também um pouco de dúvida se os estudantes realmente podem cumprir o que falam e esta situação tornam os educadores profissionais vulneráveis, onde não há a segurança necessária para exercer o trabalho com qualidade e visando a emancipação dos jovens e adultos que estão inseridos na EJA. Ações como, por exemplo: a explosão uma bomba no banheiro masculino deixou os estudantes como também os professores em pânico, pois ninguém esperava que isto pudesse ser feito.

Observou-se um grande número de estudantes que furtaram canetas do próprio núcleo para revender em seu bairro. Durante o intervalo ficávamos na entrada do prédio e então uma estudante, que estava grávida, chegou para outra estudante pedindo para ela abrir a bolsa. Logo em seguida ela retirou de dentro da jaqueta aproximadamente 20 canetas. Neste mesmo momento a estudante que estava com as canetas olhou para pesquisadora e falou: *"Deixa isto quieto, não conta pra ninguém, vou levar pro morro e vender cada uma por cinqüenta centavos cada uma"*. Perguntei se ela vendia rápido e ela respondeu: *"Estas já estão encomendadas"*. Este não foi o único caso de roubo que evidenciou-se durante o período que estávamos realizando a pesquisa. Uma estudante foi retirada do Centro I pelos pais ou responsáveis devido ao roubo do seu celular. Verificou-se que a estudante emprestou o celular para um outro adolescente escutar música e este não devolveu mais o celular, alegou que não sabia onde ele estava.

Devido às violências existentes na EJA, os moradores que residem próximo ao Centro de Educação Continuada realizaram um abaixo-assinado para cancelar as atividades do Núcleo, segundo um estudante, os moradores estavam com receio que a violência chegasse a suas casas.

Um aspecto bastante exaltado pelos estudantes e também pelos educadores, trata-se sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas pelos estudantes. Nas falas dos educadores pode-se evidenciar que a maconha e a cocaína fazem parte do cotidiano dos estudantes, principalmente os

relacionamentos que inicialmente permeiam o convívio no seu bairro, caracterizando a realidade social de cada estudante. É importante deixar claro que não são somente os estudantes da EJA que possuem este vínculo com a droga, pois já é fato comprovado que há uma tendência mundial da iniciação de crianças e adolescentes, cada vez mais precoce e de forma mais pesada, no uso abusivo de drogas, portanto isto é uma realidade. Um professor relata que: *“Existem estudantes que são donos da “boca de fumo” do seu bairro, e que estão aqui somente para não perder a clientela, e também não perder o contato com os jovens que trabalham para ele”*. Além da maconha, alguns estudantes cheiram cola de sapateiro, uma professora do Núcleo expõe que já encontrou estudantes delirando pelos corredores devido ao fato de ter cheirado a cola.

Pode-se considerar que o cigarro é a droga lícita mais evidente entre os estudantes, sendo que no intervalo (recreio) os adolescentes aproveitam para fumar. Já o álcool representa uma questão bem preocupante também, pois identificou-se que um estudante havia levado para sala de aula um litro contendo bebida alcoólica (provavelmente era cachaça). No momento em que os professores visualizaram a bebida, imediatamente a retiraram do aluno. Segundo os professores esta situação já é recorrente.

O último eixo se refere à vulnerabilidade dos profissionais que está relacionada com a violência, (tratada nos parágrafos anteriores), com a ineficaz capacitação realizada pela Secretaria Municipal de Educação, que retratam uma realidade a que não é vivenciada pelo Núcleo e, portanto não capacitam eficazmente os educadores, principalmente porque eles não são preparados para lidar com as expressões das questões sociais que são postas diariamente no núcleo. O fato dos professores não serem contratados como efetivos, ocasiona uma desmotivação que influencia de certo modo a forma como os profissionais irão agir, compreendendo que ele e os estudantes são sujeitos deste processo de ensino-aprendizagem e que a relação de ambos deve ser harmoniosa para que o processo aconteça de forma integrada e eficiente.

Muitos educadores relataram que estão tendo problemas relacionados às violências vivenciadas no núcleo, outros estão com problemas de enxaqueca, renite e até mesmo fortes crises de asma.

A falta de segurança é algo que preocupa os educadores, pois como há brigas de “gangues” na localidade onde os estudantes moram, e muitos destes fazem parte da EJA, fica fácil transportar o risco que existe fora da EJA para dentro do próprio Núcleo. Um professor

relata: “*Não há segurança e o pior é que alguns alunos vêm para a sala de aula armados, temos um estudante que já assassinou uma pessoa e que atualmente está cumprindo medida sócio-educativa*”.

Evidenciou-se que a insegurança é tamanha, que em sala ficam sempre dois professores, esta ação foi tomada devido aos assédios que as professoras estavam sofrendo dos alunos, uma professora conta como foi abordagem do aluno: “*Simplesmente ele chegou perto de mim e me perguntou se eu estava a fim de ir ao motel com ele para ele me mostrar o prazer que ele pode me dar. Realmente não esperava que ele pudesse me dizer isto, então respondi a ele que eu sou muito bem casada!*”

3.4.5 As possibilidades de Atuação do Assistente Social na EJA

O Código de Ética Profissional do assistente social, em seu 5º princípio fundamental estabelece: “*posicionamento em favor da equidade e da justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática*” (CRESS, 2003, p. 15).

Constitui-se, então, tarefa primordial do assistente social posicionar-se contra o autoritarismo e o descaso da elite dominante, na luta contra a opressão e a exclusão social. É preciso lembrar que “educar sempre foi e continua a ser hoje uma tarefa eminentemente social” (DELORS, 2001, p. 222).

Faleiros (2001) reforça a necessidade de formação de alianças entre profissionais e sujeitos diretamente envolvidos, a fim de superar a acomodação, articulando-se politicamente. Nesse sentido, atuar como assistente social na Educação de Jovens e Adultos constitui-se uma parceria importante a somar esforços na busca de soluções que contribuam para amenizar as expressões das questões sociais reconhecidamente instalados na EJA, bem como na Educação Pública como um todo, a fim de assegurar direitos adquiridos do ponto de vista da lei.

Refletir sobre as possibilidades de intervenção do Serviço Social na EJA, especial no Centro I, implica necessariamente em trazer para o debate a discussão sobre a função social da escola no que tange a garantia do direito à educação, que está diretamente relacionado ao pleno desenvolvimento do jovem para o exercício da cidadania.

Estudos apontam que as expressões das questões sociais como, por exemplo: indisciplina; atitudes e comportamentos agressivos e violentos, dificuldade de acesso a direitos sociais, insegurança, vulnerabilidade social tanto dos estudantes quanto dos educadores são questões presentes na realidade da EJA e também da escola “convencional”. Esta situação reflete a realidade da educação pública, onde esta está sendo sucateada e deteriorada pelo pequeno incentivo do poder público, se faz necessário uma maior organização e participação de toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e comunidade), para que a EJA seja um espaço de formação e construção da cidadania. Vale a pena ressaltar que o assistente social desenvolve atividades de natureza educativa e de apoio pedagógico à mobilização e participação da comunidade, para atender às necessidades de co-participação destes no desenvolvimento de ações voltadas para prevenção à violência, bem como possibilitar a integração entre os sujeitos que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem. É neste sentido que o assistente social tem como papel buscar estabelecer o “elo perdido” entre o serviço de educação e a comunidade. Portanto, é uma atividade ocupacional que particulariza sua inserção no conjunto dos processos de trabalho na educação, prioritariamente em função dos segmentos excluídos social e culturalmente.

Evidenciou-se que o trabalho realizado pelos profissionais do Núcleo Centro I está sendo questionado pelos próprios profissionais, pois eles não conseguem identificar o resultado do trabalho efetuado e, portanto em algumas circunstâncias relataram que *“é muito difícil aplicar uma medida pedagógica a quem não aceita pedagogia”*. Esta fala explícita o desânimo de profissionais que não sabem como agir diante das questões sociais que são reafirmadas todos os dias. Uma fala bastante importante foi a de um professor que me interrompeu no momento em eu estava realizando a apresentação do meu projeto de TCC e explicava os objetivos do trabalho, ele disse: *“Todos nós já sabemos qual será o resultado da sua pesquisa, todos nós sabemos que precisamos de mais profissionais, como por exemplo o Assistente Social, também necessitamos dos profissionais da psicologia. Precisamos trabalhar interdisciplinarmente para que possamos alcançar os objetivos propostos pela própria Secretaria Municipal de Educação”*. Outra professora completa: *“Não Sabemos mais o que fazer, estamos desesperados, precisamos de ajuda o mais rápido possível, já pensei em desistir de trabalhar com a EJA”*.

Durante o trabalho de campo, foi possível constatar que o Assistente Social é um profissional necessário e em condições de atuar na EJA, pois os assistentes sociais têm

capacidade para trabalhar com as mais diferentes expressões da questão social, e o agravamento destas questões – em especial com a violência no cotidiano escolar onde há um leque variado de possibilidades de intervenção para o Serviço Social. É importante ressaltar que há duas questões fundamentais que devem ser implementadas na sua plenitude para que a EJA consiga cumprir com os seus pressupostos, trata-se da interdisciplinaridade e a construção das redes, pois sem esta articulação e integração todo o trabalho realizado em geral será ineficaz, e não será possível alcançar à emancipação dos sujeitos que fazem parte deste processo, sejam os professores que não alcançaram a realização profissional que sempre vem acompanhado da satisfação pelo trabalho, e também os alunos que estarão conscientes do papel deles neste processo e a importância da EJA para a sua formação escolar e possivelmente profissional. É neste momento que se pode visualizar a importância da construção das redes, onde a Secretaria Municipal da Educação – Departamento de Educação Continuada, em parceria com outras instituições podem incentivar e até mesmo encaminhar os jovens para o mercado de trabalho apoiando-se, por exemplo, nos projetos do Governo Federal, em especial ao PROJOVEM¹⁰.

Uma perspectiva importante a ser considerada na questão da interdisciplinaridade é a das relações conhecimento/verdade. Não podemos ter a presunção da verdade absoluta: podemos captar apenas facetas de um fenômeno, portanto, fragmentos da realidade. Já se disse que, na produção do conhecimento, um fenômeno se desvela ao mesmo tempo em que se vela: há uma constante no surgimento de novas questões a partir de cada descoberta. Assim, é preciso reconhecer que a apreensão da realidade é incompleta no âmbito de cada campo disciplinar.

Há que se entender a interdisciplinaridade como atitude, portanto, algo do próprio sujeito, nas suas lutas com o conhecimento. Há que se levar em conta, também, que o modo de interpretar a interdisciplinaridade não tem forma definida. Cada um pode construí-la a partir de sua vivência e de seu envolvimento (como artista, como pesquisador, como docente, como profissional) (OLIVEIRA, 2003).

¹⁰ ProJovem é componente estratégico da Política Nacional de Juventude, do Governo Federal. Foi implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. Aos participantes, o ProJovem oferece oportunidades de elevação da escolaridade; de qualificação profissional; e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público.

A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos (MELLO, 2002).

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Para isso é necessária uma ação que integre objetivos, atividades, procedimentos, planejamentos e que propicie o intercâmbio, a troca, o diálogo. Ainda que se tenha dificuldade em admitir, uma educação para o futuro exige do intelectual, do educador, do pesquisador, uma reforma do pensamento que recuse a separação entre as ciências e as humanidades, que una ao invés de dividir, que detenha o ritmo da especialização.

A postura interdisciplinar de um educador consiste na consciência de que é uma ponte entre a sala de aula e o universo. E não só para o educador como também para os diversos profissionais das mais variáveis áreas possíveis, incluindo o Serviço Social.

A visão interdisciplinar que hoje se estabelece, persistirá não mais na “supremacia” de uma atividade sobre outra, mas na determinação de cada uma e sua similar relevância e dignidade:

O autor Severino (1989, p. 16) expõe que:

[...] buscar hoje caminhos de interdisciplinaridade é tarefa que inclui um necessário acerto de contas com o Positivismo bem como uma reavaliação de sua herança. É bom entender, no entanto, que esta busca não significa a defesa de um saber genérico, enciclopédico, eclético ou sincrético. Não se trata de substituir as especialidades por generalidades, nem o seu saber por um saber geral, sem especificações e delimitações. Assim, já se esclarece um pouco mais o que vem a ser a unidade na interdisciplinaridade: o que se busca é a substituição de uma Ciência fragmentada por uma Ciência unificada, ou melhor, pleiteia-se por uma concepção unitária contra uma concepção fragmentaria do Saber científico o que repercutia de igual modo nas concepções de ensino, da pesquisa e da extensão.

Também no estender do mesmo autor:

O que de fato está em questão na postura de interdisciplinaridade, fundando-a, é pressuposto epistemológico de acordo com o qual a verdade completa não ocorre numa Ciência isolada, mas ela só se constitui num processo de concorrência solidária de várias disciplinas. (1989, p. 16)

E ainda:

Além disso, a interdisciplinaridade implica, no plano prático-operacional, que se estabeleçam mecanismos e estratégias de efetivação desse diálogo solidário no trabalho científico, tanto na prática da pesquisa, como naquela do ensino e da prestação de serviço. (1989, p. 37)

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade é o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento. As diferentes disciplinas não aparecem de forma fragmentada e compartimentada, pois a problemática em questão conduzirá à unificação. A atitude interdisciplinar exige competência, compromisso e reconhecimento dos processos de influências recíprocas no contexto das relações sociais e inter-pessoais. Particulariza o trabalho em equipes compostas por profissionais de diferentes áreas do saber que dispõem de seus conhecimentos em função de objetivos comuns e conjugam suas propostas profissionais em função de uma prática social, que se faz práxis. Portanto, sabendo-se que a profissão de Serviço Social tem um caráter eminentemente educativo, presente em quase todos os momentos na intervenção profissional, fica evidente que este profissional contribui positivamente para o pleno desenvolvimento dos trabalhos na EJA. Com a pesquisa foi possível constatar que as demandas para o Serviço Social são de toda ordem, perpassam por questões sócio-econômicas, evasão escolar, trabalho informal, direitos dos trabalhadores, segurança, violência, drogas, entre tantas outras. O que nos permite visualizar esta possibilidade de atuação gira em torno da capacidade e a competência que tem o assistente social de atuar com as mais variadas expressões decorrentes da questão social.

Através da construção de redes, o assistente social pode contribuir na emancipação e na autonomia do sujeito, através de mecanismos como a socialização da informação e a construção

de novos caminhos que auxiliam a pessoa a se transformar em sujeito. Em relação à perspectiva relacional da estrutura das redes, Faleiros (1999) destaca que:

[...] margem à visualização dos ciclos, dos patrimônios, das trajetórias de fragilização e de fortalecimento dos vínculos que permitam mudar ciclos, trajetórias, patrimônios, na dinâmica do trabalho com recursos, redes, no trabalho das mediações globais, particulares e singulares, o que se transforma em estratégia de ação profissional, combinada às estratégias de vida dos indivíduos e grupos [...] (p. 65)

A prática do Assistente Social situa-se numa perspectiva crítica, e se faz participante da transformação social, portanto, segundo Novais (2001, p. 13), o profissional do Serviço Social deverá através desta desenvolver as seguintes atividades:

- Pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para a caracterização da população escolar;
- Elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;
- Participação, em equipe interdisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; o uso de drogas e o alcoolismo, bem como visem prestar esclarecimento e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública;
- Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- Somente com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;
- Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existem classes especiais;

Verifica-se que a atuação do profissional Assistente Social na Educação de Jovens e Adultos estará presente nas mais variadas expressões cotidianas, tanto nas relações externas, como a família, sociedade e entre outros, quanto nas relações internas que são os diferentes conjuntos como, diretores, os docentes e alunos, entre outros que compõem o campo educacional.

Compreende-se que a prática profissional do Assistente Social não está firmada sobre uma única necessidade, sua especificidade está no fato de atuar sobre várias necessidades. Assim, para que esta prática contribua no processo educacional, é preciso que seja crítica e participativa, além disto, seja baseada no conhecimento da realidade em sua totalidade.

Para Backhaus (1992, p.54), alguns procedimentos que poderão ser adotados com êxito pela equipe interdisciplinar são:

- Ter sempre presente que a pessoa (indivíduo) deve ser considerado na sua experiência, no processo de trabalho grupal e comunitário e no contexto onde ela própria constrói e vai se construindo;
- Levar em conta a questão da “motivação” dos integrantes do grupo, como ênfase a realização de um bom trabalho;
- Expor sentimentos, usar de franqueza e espontaneidade nas trocas com os outros integrantes do grupo, nas discussões, trabalhar a “idéia” e, sobretudo, perguntar a “união grupal”;

Segundo a autora acima, nota-se que os profissionais precisam fazer troca de saberes e de intersubjetividades para a realização da prática, pois quanto maior a integração do grupo, a busca de conhecimentos e a realização de um trabalho unificado, maiores serão as condições de intervir na realidade presente na EJA, confrontar e solucionar as questões nela encontrados.

Em suma, o Serviço Social trabalha no fortalecimento do sujeito, na perspectiva que almeja a mudança da relação de produção, para fortalecê-lo e recapitalizá-lo (FALEIROS,1999), ao mesmo tempo em que se rearticula o problema. Também se busca desmistificar, ou seja, criar um processo de politização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso foi antes de tudo, uma conquista, pois durante a caminhada não faltaram obstáculos.

Dentre os fatores para a construção deste trabalho está a aproximação com a realidade do processo de Educação de Jovens e Adultos, em especial do Centro de Educação Continuada.

Em virtude dos aspectos levantados durante a apresentação deste, pode-se afirmar que a educação é ponto crucial para a conquista da cidadania. A concepção de cidadania que se pretende adotar no referencial teórico é aquela entendida como direito a ter direitos. Para melhor entender o significado do termo “direito” recorreremos a Bobbio (2000) para quem a doutrina dos direitos, embora surgida entre conflitos e limitações, avançou muito. A meta final, uma sociedade de livres e iguais, não se cumpriu, mas várias etapas ocorreram, quais sejam: constitucionalização, progressiva extensão, universalização e especificação.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 121) explicita que a educação é um direito fundamental, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, no entanto ainda hoje há baixos índices de escolaridade da população brasileira. É importante salientar que o Governo elabora o plano orçamentário baseado em políticas neoliberais, que por sua vez reproduz e desencadeia uma série de contradições da sociedade capitalista, marcada por esta tensão entre produção de desigualdade e produção de resistência.

É neste espaço de tensão que se encontram as mais diversas áreas de atuação do Serviço Social, e a educação se configura como um novo campo de intervenção do assistente social na busca de garantia de direitos, onde resgate a dimensão coletiva da sociedade apesar da pressão neoliberal para a homogeneidade mediocrizante, torna-se imperativo não sucumbir à ação de padronização das forças dominantes.

É importante ressaltar que diante das necessidades sociais que se apresentam na contemporaneidade, sendo “materiais ou subjetivas” (YAZBEK, 2007), que interferem na sociabilidade humana, o cenário educacional também é influenciado pela dinâmica capitalista, onde percebe-se as expressões da questão social que são latentes na EJA, tal como a

vulnerabilidade para exercer o trabalho, a violência (física e psicológica), uso de drogas lícitas e ilícitas dentro do Centro de Educação Continuada.

Estas expressões da questão social evidenciadas na EJA são muito semelhantes às expressões encontradas nas “escolas convencionais”, portanto o assistente social exerce, indiscutivelmente, funções educativas-organizativas e na escola, seu papel não poderia ser diferente, pois seu trabalho incide sobre o modo de viver e de pensar dos usuários (professores, alunos, comunidade e direção) envolvidos no processo educacional cotidianamente, este trabalho se dá justamente por seu caráter político-educativo, trabalhando diretamente com ideologia, e dialogando com a consciência dos seus usuários.

É importante compreender que as pessoas precisam ser inseridas como sujeitos do processo do conhecimento, onde diariamente poderiam ser inseridas ações pedagógicas sobre juvenildade de seus estudantes, utilizando, para isto, os próprios mecanismos criados por estes jovens como, por exemplo, os grupos juvenis. Isto deveria ser feito, respeitando a sua individualidade, o seu “momento”, o seu “tempo”, e as limitações estabelecidas por estes, para que sua subjetividade e seu processo de estruturação de identidade aconteçam, de acordo com sua própria evolução. Os saberes juvenis levam para uma construção diversa da construção do mundo adultocêntrico. Por isso, buscar entender esta forma de saber, é o grande desafio para educação. Pode-se afirmar que o Serviço Social na EJA contribui teoricamente bem como no processo de ação, com vistas a proporcionar ações em que o sujeito construa seu saber socialmente.

Os princípios do código de ética devem iluminar os caminhos a serem percorridos, portanto, não devem ser “engavetados”. É necessário dar-lhes vida por meio dos sujeitos que ao internalizá-los os expressam em ações (Iamamoto, 2001). É cabível reiterar a proposta da implementação da atuação do Serviço Social em frentes de proposição, implementação, gestão, avaliação e assessoria de Políticas Sociais, bem como na de Educação. Nesse sentido é pertinente considerar o art. 2º, alínea c, do Código de Ética da profissão, no que se refere a “participação na elaboração e gerenciamento de políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais” (Código de Ética dos Assistentes sociais, 1997). Portanto, pode-se considerar que a EJA (educação popular) é em alguma medida um instrumento de política social importante na conjuntura atual de desigualdades sociais.

O Serviço Social em sua atuação direta na EJA poderá promover o encontro entre a política de educação e a realidade social. Todavia, isto não quer dizer que este profissional virá a solucionar todos os problemas inerentes na EJA, mas que possibilitará um maior enfrentamento das questões que afligem a educação, colaborando por consequência para a melhoria do sistema educacional, onde o trabalho do assistente social terá ênfase como um campo profissional a ser avançado na defesa e garantia de direitos das jovens e adultos, envolvendo a família neste processo escolar, a fim de promover o pleno desenvolvimento do aluno na escola e na comunidade, contribuindo para o êxito do processo de ensino/aprendizagem.

Vale ressaltar que entende-se que, só através da efetivação de políticas públicas, que vejam as pessoas como sujeitos e lhes dêem as condições de, realmente, desenvolverem seu conhecimento, será possível vislumbrar a construção de um projeto qualitativo para a educação.

É importante enfatizar que a temática abordada não pretende encerrar as discussões referentes ao Serviço Social no campo educacional, que segundo ALMEIDA (2005), deve ser amadurecida no âmbito teórico e político da profissão.

Por fim, é apresentada a atuação profissional da assistente social, as possibilidades e desafios para o enfrentamento das desigualdades sociais no âmbito escolar, onde imperam a discriminação, a fragilização de vínculos afetivos, a intolerância e o desrespeito aos direitos individuais tanto dos estudantes quanto dos educadores. Não pode-se deixar de compreender que há um grande desafio que se refere à retomada da responsabilidade do Estado para com a Educação como um todo e a construção da Gestão Democrática do Sistema Educacional. Além disto, é necessário que haja a ampliação de Políticas Públicas com a participação popular, participação nas decisões, de controle e acompanhamento. Em relação há EJA, é preciso seja construído uma identidade enquanto educação emancipatória com qualidade social.

Para tanto, tal intervenção deve objetivar a ampliação e a consolidação da cidadania a partir da efetivação e garantia de direitos. Yamamoto nos coloca que:

O desafio é re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade. Essa discussão é parte dos rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo. (IAMAMOTO, 2001, p. 75)

É pautado no “re-descobrimento” de suas possibilidades interventivas que o profissional do Serviço Social poderá desbravar novas e possíveis intervenções e estabelecer-se com no encaminhamento das políticas sociais, em especial, na política social de educação. Portanto, vale a pena ressaltar que verificou-se com esse trabalho que há uma demanda existente na Educação de Jovens e Adultos, para a qual o assistente social está capacitado teórica e metodologicamente para atuar frente às diversas facetas da questão social. Entre os desafios se incluem a re-descoberta deste espaço como um lócus de atuação profissional com a perspectiva de afirmação de direitos. Acreditamos desta maneira ter alcançado nosso objetivo demonstrando que há sim necessidades sociais que demandam a atuação do assistente social na EJA, e a resposta a esta cabe tanto ao poder público na gestão do programa como a categoria dos assistentes sociais em demonstrar sua competência e vontade política para este desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

_____. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, número especial: Juventude e contemporaneidade: ANPED, nº 5- 6, maio a dezembro, 1997

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA. **Formação de educadores de jovens e adultos**. São Paulo: RAAAB. N. 13, dez. 2001, 79p.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de, **Considerações para o exame do processo de trabalho do serviço social**. In: Serviço & Social e Sociedade. Nº 52. Cortez, 1996. p.24 – 47.

_____. **O Serviço Social na educação**. In: REVISTA INSCRITA. Nº. 6 Conselho Federal de Serviço Social, 2000, p.19-24

_____. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõe sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. Caderno Especial nº 26. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br>. Publicado em 25/11/2005.

ALVIM, Rosilene. **Olhares sobre a juventude**. NOVAES, R.; PORTO, M.; HENRIQUES, R. Juventude, Cultura e Cidadania. Comunicações do ISER. Ano 21. Edição Especial. 2002

ANTUNES Ricardo. Os caminhos da liofilização organizacional: as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil. Disponível em: <http://saudepublica.medicina.ufmg.br/antunes.pdf> acesso em 21/02/07

AQUINO, J. G. **INDISCIPLINA NA ESCOLA: alternativas teóricas e práticas**. Editora: Summus, 1996.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

BACKHAUS, Berenice Beatriz . **Prática do Serviço Social escolar: uma abordagem interdisciplinar**. Revista Serviço Social e Sociedade . São Paulo, n. 38, ano 13, abr. 1992, p. 37-55.

BOBBIO. **Teoria Geral da Política**: a Filosofia Política e as Lições dos Clássicos. Organizado por Michelangelo Bovero; tradução Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006.

_____. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. **Programa Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2002, 14 p.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 05 jan. 2004.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. In: CRESS/PR (Org). *Legislação brasileira para o serviço social*: coletânea de legislações: Direito. Curitiba/PR: 2003.

_____. Código de Ética do Assistente Social. *Lei 8662/93 de regulamentação da profissão*. 3ª ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1997.

CARRANO, P. C. R. **Angra de tantos reis**: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 450p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005

COSTA, Walber Carrilho da. **O processo de globalização e as relações de trabalho na economia capitalista contemporânea** http://www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigos_pdf_res/18-19/06costa.pdf
acesso em 16/02/07

CORREIA, Maria Valéria Costa. **Desafios para o controle social**: subsídios para a capacitação de conselheiros de saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 280p

CRESS 11ª Região Curitiba/PR. *Coletânea de Legislações*. PR: Cortez, 2003

DAYRELL, J. **Juventude, grupos de estilo e identidade**. Educação em Revista, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

_____. **O Jovem como sujeito social**. In: Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

DELORS, Jacques, et alii. *Educação, um tesouro a descobrir*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pesquisa Participante: mito e realidade**. Rio de Janeiro: SENAC/DN./Dir. de Planejamento/ Coord. de Pesquisa, 1984.

_____. **Desafios Modernos da Educação**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p.321-337, jul./dez. 2001.

_____. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. Caxambu, 2000. 30 p. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPEd, 23, set. 2000, Caxambu, MG

DRAIBE, Sônia M. (coord.) 1999. **Análise qualitativa dos programas inovadores do Comunidade Solidária : relatório síntese**. Campinas : NEPP/UNICAMP, p. 58-103.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. São Paulo Editora Cortez. 1999

_____. **Saber Profissional e Poder Institucional**. 6ª edição. SP: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-57.

GUTIÉRREZ Cláudio

<http://209.85.165.104/search?q=cache:IX768KupdTkJ:www.unisinos.br/ihuonline/uploads/edicoes/1158260659.16word.doc+pochmann+trabalho+aliena%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=18&gl=br>
acesso em 21/02/07

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. INEP/Reduc. Brasília, 1987.

_____, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 14, p.108-130, maio/ago. 2000.

_____. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento. MEC/INEP/Comped. Brasília, 2002.

_____. *A atuação das ONGs no Brasil*. In: **Eixos - Responsabilidade social e cidadania: a contribuição alemã**. Instituto de Fomento Sócio-cultural Brasil-Alemanha. Câmara Brasil Alemanha, 2002.

_____. **O Direito à Educação no Brasil**. Disponível em: www.acaoeducativa.org e www.dhescbrasil.org.br

IAMAMOTO, MARILDA VILELA. **Serviço Social na Contemporaneidade**. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2001

IBGE. Síntese de indicadores sociais 2004. Rio de Janeiro: IBGE, 2004

INSTITUTO Paulo Montenegro, Ação Educativa. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – um diagnóstico para a inclusão social pela educação**. São Paulo, 2001. (www.ipm.org.br/an_ind.php)

_____. Ação Educativa. **2o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – um diagnóstico para a inclusão social. Avaliação de Matemática**. São Paulo, 2002. (www.ipm.org.br/an_ind.php)

MACHADO, Maria Margarida. *O Professor*. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento. MEC/INEP. Brasília, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Vol1, tomo1, Capítulo de 1 à 5 São Paulo: Nova Cultural. p. 45 – 163.

_____. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989

MEC. INEP. **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA – Documento Básico**. Brasília, 2002. 18 p.

_____. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. 40 p.

_____. Sinopse Estatística: Educação básica – Censo 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basic/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> Acesso: 02/08/2008.

MELLO, G. N. de; NOGUEIRA, M. J. colaboração. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, número especial, n. 5-6, p. 5,1997.

_____. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M C S. (Org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1999

MIOTO, Regina Celia Tamasso. **Perícia Social: proposta de um percurso operativo.** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v. 67, p. 145-158, 2001.

NOVAIS, L. C.C. et al. **Serviço Social na educação: uma inserção possível e necessária.** Brasília, set. 2001.p. 6-32.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **O inteligente e o “estudado”:** alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. *Revista da Faculdade de Educação*, 1989, v. 13, nº 2, p. 15-26.

OLIVEIRA, P. T. **Interdisciplinaridade e ensino jurídico:** um pré-texto. Apostila. 2003

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Interesse, Pesquisa e Ensino:** Uma Equação para a Educação Escolar no Brasil. Florianópolis: PRELO, 2004.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

_____. **A construção sociológica da juventude:** alguns contributos. *Análise Sociológica*, v. 25, n. 105-106, 1990.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PERALVA, A. **O jovem como modelo cultural.** *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, n. 5/6, 1997.

PINTO, R. M. F. **Política Educacional e Serviço Social.** Caminhos da política Educacional Brasileira: 1964 e os anos seguintes. São Paulo: Cortez, 1986. p. 55 – 79.

PIRES, Sandra Regina de Abreu - Marx e o indivíduo Disponível em:
http://www.ssrevista.uel.br/c_v3n1_marx.htm
acesso em 08/02/07

RAICHELIS, Raquel. **Esfera pública e conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática.** São Paulo: Cortez, 1998.

RIBEIRO, C. M. S. n. **Uma experiência de Serviço Social no Colégio Aderbal Ramos da Silva.** Trabalho de Conclusão de Curso. Ufsc. Departamento de Serviço Social, Florianópolis, 1994. Cap. I. 84p.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos : Ensino Fundamental : Proposta Curricular:** 1o. segmento. São Paulo : Ação Educativa; MEC, 1997. 239 p.

SANTA CATARINA. **III Encontro Estadual da Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina Preparatório para a VI CONFINTEA : Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida.** Santa Catarina, 2008. 32 p. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/sc/?q=forum/3> Acesso: 25/07/2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Estrutura Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de jovens e Adultos EJA 2008.** Departamento de Educação Continuada. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008.

SEVERINO, A.J. **Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade.** In AS, J. M. Serviço Social e Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 1989. p. 16 – 40.

SOARES. L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TORO A., José Bernarndo y WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização Social: Um modo de construir a democracia e a participação.** Brasília: Ministério da Justiça. 1997;

TUMOLO, Paulo. **Da Subsunção Formal do Trabalho à Subsunção Real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo.** Disponível em:
<http://www.ppgte.cefetpr.br/gtteamped/trabalhos/artigo2000anped.doc>
Acesso em 08/02/2007

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro**: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998. 61 p.

_____. **De Hamburgo a Bangcoc**: a V Confintea revisitada. João Pessoa: s.n., 2003. (mimeo).

VASCONCELOS, Ana Maria de. **A prática do Serviço Social**: cotidiano, formações e alternativas na área da saúde. São Paulo: Cortez, 2003

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

YAZBEK, Maria Carmelita. **A profissão do assistente social hoje**. Semana Integrada de Serviço Social. UNISAL, 2007.

ZAGO, Nadir. ROMANELLI, Geraldo. NOGUEIRA, Maria Alice.(org.). **Família e Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

APÊNDICES