

Cássio Francisco de Lima

**TERCEIRIZAÇÃO DA EJA, SEGREGAÇÃO ESPACIAL E APRENDIZAGEM:
um estudo de caso numa escola particular de Belo Horizonte- MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto senso* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Sandra de Fátima Pereira Tosta

Belo Horizonte
2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

L732t Lima, Cássio Francisco de
Terceirização da EJA, segregação espacial e aprendizagem: um estudo de caso numa escola privada de Belo Horizonte – MG / Cássio Francisco de Lima. Belo Horizonte, 2010.
63f. : il.

Orientadora: Sandra de Fátima Pereira Tosta
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Jovens – Educação – Belo Horizonte (MG). 2. Educação de Adultos. 3. Terceirização. 4. Espaço geográfico. 5. Aprendizagem. I. Tosta, Sandra de Fátima Pereira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 374.3

Cássio Francisco de Lima

**TERCEIRIZAÇÃO DA EJA, SEGREGAÇÃO ESPACIAL E APRENDIZAGEM:
um estudo de caso numa escola particular de Belo Horizonte- MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Belo Horizonte, 2010

Sandra de Fátima Pereira Tosta (Orientadora) – PUC Minas

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas

Leôncio José Gomes Soares – UFMG

**Dedico esta dissertação a
minha querida mãe, Maria do Carmo,
pelo seu carinho, amor e incentivo.**

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir concluir mais uma etapa na minha vida.

A minha querida orientadora, professora Sandra Tosta, que aceitou o desafio dessa pesquisa e acreditou no meu trabalho.

Aos Profs. Carlos Roberto Jamil Cury e Leôncio José Gomes Soares, por participarem da banca de avaliação e por suas contribuições na melhoria dessa dissertação.

A Cris pelo seu amor e carinho, e por ficar sempre ao meu lado em todos os momentos.

A minha irmã Mirella, pelo incentivo e por me fazer acreditar sempre no meu potencial.

Aos meus amigos e colegas de trabalho dos colégios Santo Agostinho, Loyola e Padre Eustáquio pelos momentos de aprendizagem.

As secretárias do Mestrado em Educação da PUC Minas, Valéria e Renata, por todo o suporte prestado durante o curso.

Ao grande companheiro Lucas, pelos momentos divertidos e pelos conhecimentos que compartilhamos durante o mestrado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta construção.

RESUMO

Esta dissertação discorre sobre terceirização da EJA oferecida e sediada em uma escola particular de Belo Horizonte, mas que na realidade é realizada por outra instituição de ensino. Dessa forma, pretende-se mostrar como a terceirização tem sido utilizada nessa modalidade de educação e como a essa prática de mercado gera uma segregação espacial, que limita as áreas a serem utilizadas pelos alunos e professores da EJA. Ao constatar essa segregação, mediante um estudo de caso, foi possível traçar uma geografia da EJA dentro do *Colégio Lua* (o contratante) e refletir sobre a proposta e prática pedagógica adotadas pela *Escola Geo* (a contratada).

Palavras-Chave: EJA; espaço; terceirização; aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation discusses the outsourcing of AYE offered and based in a private school in Belo Horizonte, but which in reality is performed by another institution. Thus, we shall show how outsourcing has been used in that type of education and how this practice creates a market segregation, which limits the areas to be used by students and teachers in adult education. Noting that segregation by a case study, it was possible to trace a geography in the College of Adult Moon (the contractor) and reflect on the proposal and pedagogical practices adopted by the School Geo (the contractor).

Key words: Adults and Young Adults Education, facilities, outsourcing, learning.

LISTA DE SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira de Estudos Populacionais
AEC – Associação das Escolas Católicas
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB - Coordenadoria de Educação Básica
CEPLAR - Campanha de Educação Popular
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC - Centro Popular de Cultura
DIEESE -Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FAPEMIG - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP - Movimento de Cultura Popular (MCP)
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PET - Projeto de Educação de Trabalhadores
SEA - Serviço de Educação de Adultos
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	13
2.1 Panorama Histórico	13
2.2 A EJA no período pós-64.....	16
2.3 A EJA nos anos 2000	19
3. A SEGREGAÇÃO DO ESPAÇO NA EJA	23
3.1 Diálogo com a Geografia	23
3.1.1 O Espaço Geográfico	24
3.1.2 Território	32
3.1.3 Paisagem	32
3.1.4 Lugar.....	33
3.2 Terceirização	34
4.A EJA TERCEIRIZADA: UM ESTUDO DE CASO	36
4.1 As escolas: contratante e contratada	36
4.2 Os sujeitos: alunos e professores	41
4.3 A Geografia da EJA.....	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a prática de terceirização na Educação de Jovens e Adultos - EJA, a fim de compreender os motivos pelos quais algumas instituições particulares buscam esse serviço. Considerando a relação dos alunos com tais instituições e até mesmo dos professores que trabalham terceirizados, a pesquisa procurou enfatizar o comportamento dessas pessoas, suas necessidades e ausências, frente a uma dicotomia existente entre escola e segmentação do espaço.

Apesar do meu percurso na educação se encontrar em processo de construção, pude perceber que a *espacialidade*¹ em que os alunos da EJA, de uma forma geral, vivem na sociedade atual é bastante complexa. Seu espaço, diante do processo de mundialização, extrapola o lugar de convívio imediato, sendo traçado por uma figura espacial fluida, sem limites definidos.

Assim, imaginemos um público que foi excluído da sociedade e tenta agora se incluir. De repente, se depara com a discriminação no mercado de trabalho, pelo fator idade ou até mesmo pelo sexo. Foi possível perceber isso ao trabalhar com alunos da EJA que, às vezes, entram para este ensino sem perspectivas de trabalho e às vezes acabam desistindo no meio do curso.

Em razão dessa complexidade que é crescente, observei em sala que o aluno não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico. A prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço. Esse conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização conceitual que torne possível aos alunos a apreensão articulada desse espaço. Desse modo, acredito que a construção e reconstrução do conhecimento geográfico pelo aluno ocorrem não só na escola, mas também fora dela.

Entretanto, a ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem dos limites do senso comum, o confronto de diferentes tipos de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades operativas do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica. Desta forma, optei em realizar o mestrado na área de

¹ exprime uma organização geral de um determinado espaço num determinado tempo.

educação com a finalidade de apontar melhorias no âmbito educacional de uma forma geral, mas sobretudo na educação de jovens e adultos.

Outro aspecto da minha escolha trata-se da ciência geográfica se constituir de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. É importante mencionar que todo este interesse parte do princípio de que a Geografia ocupa, no currículo escolar, um lugar privilegiado na formação da cidadania participativa e crítica. Ajuda os alunos a pensar a realidade e a atuar nela do ponto de vista da espacialidade. Ensina a construir conceitos geográficos e a desenvolver competências do pensamento que podem auxiliar na contextualização espacial de fenômenos, estruturas e processos, no conhecimento mais profundo do mundo em que vivem e na atuação mais consciente como cidadãos em escala local, regional, nacional e mundial.

A necessidade de aproximação e entendimento do cotidiano dos alunos da EJA possibilitou a escolha por investir em teorias e práticas do ensino. Há seis anos, trabalho como professor de Geografia e durante esse tempo pude perceber as carências dos alunos, principalmente quando os mesmos concluíram a passagem pela EJA. Estes, em determinados casos, sequer foram orientados a dar continuidade ao processo de inclusão social - fosse através da procura de um emprego, ou pela inserção em algum curso superior, se optassem por isso.

O mestrado na área de educação, com a linha e o eixo escolhidos, é uma proposta de formação mais completa diante dos desafios e tarefas postas pela realidade social, bem como uma preocupação com as condições psicológicas e socioculturais dos alunos de EJA. Afinal, para aqueles que se dedicam à docência e à investigação de questões relacionadas com o saber geográfico da EJA, não basta o domínio de conteúdos e métodos da ciência geográfica. É preciso que se considere, além disso, a relação entre a ciência e sua organização para o ensino, incluindo aí a aprendizagem dos alunos, conforme suas características físicas, afetivas, intelectuais e socioculturais.

Em alguns locais onde trabalhei, pude presenciar a terceirização da educação de jovens e adultos através do recurso da filantropia². Ou seja,

² é a ação continuada de doar dinheiro ou outros bens a favor de instituições ou pessoas que desenvolvam atividades de grande mérito social. É encarada por muitos como uma forma de

algumas escolas tradicionais particulares que oferecem esse curso contratam outras escolas de menor porte, com professores e materiais didáticos próprios, para efetivamente fazer a EJA funcionar, o que resulta uma terceirização .

Esta terceirização com a sublocação de espaços para funcionamento da EJA chamou a minha atenção por vários motivos, dentre eles, o fato de que os alunos não podem usufruir de todos os espaços da escola como bibliotecas, pátios e nem ao menos ter um contato direto com os alunos regularmente matriculados nas instituições contratantes desse “serviço”.

Este modo muito peculiar - e ao que parece pouco conhecido - de condições de funcionamento da EJA é que motivou a formulação do problema da pesquisa, situando-o na interface dos campos da geografia e da educação.

Diante de tais objetivos escolheu-se como procedimento básico para o desenvolvimento desta pesquisa o *estudo de caso*, já que este apresenta amplas possibilidades de análise das possíveis causas e efeitos da terceirização da EJA frente a uma escola particular.

A referida dissertação teve uma abordagem de caráter qualitativo, a qual se pretendeu descrever do modo mais preciso possível o comportamento da situação pesquisada. Tal abordagem visa privilegiar a busca de respostas para as perguntas “por que”, “quais”, e “como”, que se constituem em questões centrais da problemática proposta pela pesquisa, além de preservar as dimensões históricas e temporais do processo e dos sujeitos pesquisados, o que irá facilitar a emergência de novas hipóteses que podem servir de base para futuras investigações. É importante ressaltar que os nomes das instituições envolvidas foram preservados, sendo denominadas aqui de *Escola Geo* a que realiza a EJA e de *Colégio Lua*, a que oferece a EJA de forma terceirizada.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados observação em campo, pesquisa documental/histórica e entrevistas semi-estruturadas. Desta forma, a dissertação foi dividida em cinco capítulos. A retrospectiva feita no segundo capítulo objetiva delinear o processo histórico da educação de jovens e adultos

ajudar e guiar o desenvolvimento e a mudança social, sem recorrer à intervenção estatal, muitas vezes contribuindo por essa via para contrariar ou corrigir as más políticas públicas em matéria social, cultural ou de desenvolvimento científico. No caso da educação, algumas instituições educacionais recebem o título de “filantrópicas” por contribuírem com o desenvolvimento social na inclusão de alunos de baixa renda, por exemplo. Assim, são isentas de pagamento de impostos.

e como esta vem se configurando ao longo da história da educação do Brasil. O terceiro propõe um diálogo dessa modalidade de educação com a Geografia de forma a conceituar o espaço geográfico, a fim de ajudar na compreensão do espaço ocupado pela EJA, nas instituições de ensino focalizadas no quarto capítulo desta pesquisa. Por último, são apresentadas algumas considerações que a pesquisa permitiu fazer.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

2.1 Panorama Histórico

A história da educação de jovens e adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo. Essa, por sua vez, é atravessada pela história dos modelos econômicos e políticos e, conseqüentemente, pelas relações de poder dos diferentes grupos que o exerciam.

A educação de jovens e adultos surge como demanda da sociedade brasileira que, após a Primeira Guerra Mundial, em 1914, passa por crescente industrialização e urbanização. Vale ressaltar que neste período pós-guerra havia um direcionamento de políticas públicas, em âmbito internacional, voltadas para solucionar os problemas da alfabetização. E os movimentos sociais da América Latina, como um todo, reivindicavam reformas de base, tendo sido foco de vários pontos de tensão.

A partir da Revolução de 1930, mudanças políticas e econômicas permitiram, finalmente, o início da consolidação de um sistema político de educação elementar no país, ocorrendo experiências significativas na área. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. No entender de Helácio Antunha, citado por Piletti (1988, p.190), foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro, elaborado a partir de alguns princípios básicos, discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas constituições, de modo especial, a partir da carta de 1934.

A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória, extensiva para adultos. (PILETTI, 1997, p. 190).

Nesse período, campanhas para educação de adultos começam a aparecer. Em meados dos anos 30, Paschoal Lemme (1904-1997) lidera um

movimento para abrir a escola para os que até então só podiam ficar do lado de fora, como os vendedores ambulantes. A primeira experiência expressiva da EJA foi na década de 40, quando Lemme iniciou a luta pela democratização do ensino (LEMME, 2004).

De acordo com Paiva (1973), ainda nesses anos aconteceram muitas iniciativas políticas e pedagógicas importantes, tais como: a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP; a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, incentivando e realizando estudos na área.

Em 1946, com a instalação de um Estado Nacional Desenvolvimentista, houve um deslocamento do projeto político do Brasil, passando do modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano, que gerou a necessidade de mão-de-obra alfabetizada. Ao lado disso, o interesse político pela expansão do eleitorado também contribuiu para a implantação de projetos educacionais visando a redução do analfabetismo, já que só era eleitor os alfabetizados.

No ano seguinte, 1947, foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o slogan: “ser brasileiro é ser alfabetizado”. (Gadotti, 2001). E em 1948, para atender a escolarização da população adulta e o desenvolvimento do país, teve início a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA) – do Ministério da Educação e Saúde, coordenada pelo professor Lourenço Filho, então diretor do Departamento Nacional de Educação. Essa campanha desencadeou a criação de instituições estaduais - Serviço de Educação de Adultos (SEA).

Nos anos 50, uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos é marcada pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Em 1958 o II Congresso Nacional de Educação de Adultos constituiu-se um fato histórico para a área. Paulo Freire, mesmo não tendo ainda um envolvimento maior com o analfabetismo crônico de adultos, notadamente no Nordeste do país, apresenta e defende, liderando um grupo de educadores pernambucanos, o relatório intitulado: “A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Esse trabalho não só defendia como propunha uma educação de adultos que estimulasse à colaboração, a decisão,

a participação e a responsabilidade social e política dos sujeitos nos rumos do desenvolvimento nacional.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Tais propostas foram empreendidas, principalmente, por intelectuais e estudantes secundaristas e universitários vinculados aos movimentos de ação católica e engajados numa ação política junto aos grupos populares³.

De acordo com Paiva, durante o período de 1961 a 1963 viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de jovens e adultos e da alfabetização. Foi caracterizado com a fase de fervor político e cultural pelo ambiente de reformas de base preconizadas pelo governo e pela organização e mobilização popular na vida política nacional.

É nessa época que despontaram os movimentos de educação e cultura popular, tais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; Movimento de Educação de Base (MEB), ação do Governo Brasileiro e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Centro Popular de Cultura (CPCs), movimento dos estudantes em geral - UNE; Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal – RN. Segundo Paiva, esses movimentos contribuíram para a constituição da EJA no Brasil.

Em 1963, foi realizado o 1º Encontro de Educação Nacional e Cultura Popular, em Recife, que reuniu 77 movimentos, dos quais 44 desenvolviam alfabetização de adultos.

Nesse mesmo ano, em Angicos, Rio Grande do Norte, 330 trabalhadores rurais foram alfabetizados com base na própria realidade em que viviam. Começava a se desenvolver ali um método baseado no diálogo como recurso principal, não apenas para alfabetizar, mas para despertar na pessoa a chamada consciência crítica.

Ganhava força ali o ideal Paulo Freire, logo se espalhando pelo Brasil por meio do Plano Nacional de Alfabetização, no governo do presidente João

³ Sobre a participação da juventude da ação católica em movimentos políticos, culturais e educacionais (TOSTA, 2005).

Goulart. Era a possibilidade de lidar de forma mais forte, mais sistemática, com a questão do analfabetismo no país.

É certo que o pensamento de Paulo Freire foi construído na articulação entre teoria e prática, ação e reflexão, ou seja, a práxis que possibilitou um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Se até então o analfabetismo era visto como uma consequência da pobreza e da marginalização, este passava a ser interpretado, agora, como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social profundamente desigual e injusta.

Nesta perspectiva o processo educativo deveria considerar e interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo; por isso, a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Para Paulo Freire: a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegar o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história. (PAIVA, 1973, p.251)

Entretanto, em 1964, com o Golpe Militar, mudanças políticas e econômicas interferem nesse processo educacional interrompendo tais experiências e projetos. A Educação de Adultos é reordenada através de outras iniciativas político- governamentais e de outras perspectivas futuras.

2.2 A EJA no período pós-64

Com o golpe militar, em 1964, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à idéia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. O Movimento de Educação de Bases (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966.

A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação

MOBRAL – nos termos da lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, foi mais uma iniciativa do Governo Militar para a educação de jovens e adultos. Desde sua criação até meados de 1969, o MOBRAL, vinculado ao Departamento Nacional de Educação, dedicou-se, prioritariamente, a sua própria estruturação.

A década de 70 marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBRAL, que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, quando já deveria ter sido cumprida essa meta, o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação de crianças.

Uma das causas do fracasso do MOBRAL no seu trabalho de alfabetização do jovem e do adulto brasileiro está relacionada aos recursos humanos: despreparo dos monitores a quem era entregue a tarefa de alfabetizar. (SAUNER, 2002, p. 59).

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (VIEIRA, 2004, p. 40).

Com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, foram criados Centros de Estudos Supletivos em todo o País, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de industrialização e modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigências de escolarização cada vez maior.

O sistema não requeria frequência obrigatória e a avaliação era feita em dois módulos: um interno ao final dos módulos e outro externo feita pelos sistemas educacionais. Contudo, a metodologia adotada gerou inúmeros problemas: o fato de os cursos não exigirem frequência fez com que os índices

de evasão fossem elevados, o atendimento individual e isolado impedia a socialização do aluno com os demais colegas, a busca por uma formação rápida a fim de ingressar no mercado de trabalho restringisse o aluno à busca apenas do diploma sem conscientização da necessidade do aprendizado (HADDAD, 1991).

De acordo com Haddad, os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois, não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação e não propriamente para a educação.

No início da década de 80, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas e de participação popular com o fim do governo militar e a retomada do processo de democratização. Em 1985, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar. O novo contexto da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da EJA e estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos.

Em 1988, a nova Constituição trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. A Constituição também previa recursos financeiros para atender a questão do analfabetismo, determinando nas disposições transitórias do artigo 60, que, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos previstos no artigo 212 fossem aplicados na universalização do ensino fundamental (HADDAD, 1991).

Os anos noventa têm início com o Governo Collor que extinguiu, em março de 1990, a Fundação Educar. As medidas governamentais adotadas que seguiram demonstravam não haver prioridade para a educação de jovens e adultos, mesmo sofrendo pressões internacionais da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, considerado ano internacional da alfabetização (HADDAD, 1991).

Apesar desse início de década nada promissor para a alfabetização de jovens e adultos, os anos noventa refletem a preocupação e mobilização de várias instituições públicas e privadas, organizações não governamentais (ONGs), sindicatos, igrejas, associações, em implementar projetos de

alfabetização de adultos. Até 1997, ainda não havia no Brasil um consenso sobre o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, paradigma anunciado e discutido durante a V Conferência Internacional de Educação de adultos, realizada em Hamburgo. Esse princípio não conserva a ideia de que exista uma idade apropriada para aprender. As pesquisas demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos (OLIVEIRA, 1999). Diante desse panorama, pode-se perceber que diferentes discussões em torno da escolarização de jovens e de adultos acompanharam lutas ideológicas e políticas de cada período. E por ser uma modalidade de educação, a EJA passa a vislumbrar um novo paradigma a ser seguido a partir da segunda metade dos anos 90: conhecimento contínuo e atualizado para seus sujeitos.

2.3 A EJA nos anos 2000

Diferente dos anos 60, cujos movimentos de educação e cultura popular desenvolviam experiências que buscavam conscientizar os participantes de seus direitos, bem como analisar criticamente a realidade para nela intervir e transformar -, o modelo de supletivo adotado nas décadas de 70 e 80 cultivou o conceito de uma educação compensatória, dando uma ideia de aceleração dos estudos. Nesse sentido, até o início dos anos 90 prevaleceram os cursos livres, feitos em seis meses, ou os cursinhos que visavam apenas à obtenção do certificado, reforçando a concepção de educação para jovens e adultos como um ensino descartável.

Os novos ideais para educação de jovens e adultos, difundidos na segunda metade dos anos 90, propõem a aprendizagem ao longo da vida. Além de ser um direito de cidadania, a EJA passa a ser uma condição de participação dos indivíduos na construção de uma sociedade. Entretanto, a educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são as suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente (DI PIERRO, 2005).

Ainda sob esse ponto de vista, chama-se a atenção para a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos. De acordo com Pierro, esta não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas de ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertinentes a estratos de escassos rendimentos. Vale ressaltar que até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo também a sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais - sob a condição e o rótulo genérico de “aluno” (HADDAD, 1991, 2002).

Nos anos 2000, a diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos também é reconhecida.

Nos anos mais recentes, a emergência de movimentos que reivindicaram o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem terra), ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados ao “paradigma da identidade”, favoreceu o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Em princípio, sobressai a percepção da “juvenilização” do alunado da educação de jovens e adultos, mas também começam a surgir os recortes de gênero e a especificidade do campo, sendo raros e recentes os estudos que abordam a condição étnico-racial, mesmo quando os diagnósticos indicam que a população negra é maioria dentre os jovens e adultos analfabetos e com baixa escolaridade. Ainda mais notável é a escassez de conhecimento sobre as pessoas com necessidades educativas especiais, assim como sobre as identidades e práticas religiosas dos jovens e adultos inserido e processos de escolarização (DI PIERRO, 2005 p.1121).

Com a descoberta dos sujeitos da educação de jovens e adultos o enfoque sobre o tema muda, uma vez que o reconhecimento da identidade e da diversidade de cada um fez com que educando e educador se voltassem para quem é esse sujeito.

Tal reflexão servirá de base para a elaboração de processos pedagógicos específicos para esse público, bem como a formação do docente da EJA. Atualmente, discute-se sobre a formação do professor de jovens e adultos, pois o educador deve ter consciência de sua força no desenvolvimento do educando.

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).

O professor da EJA deve compreender a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos, caso contrário, o ensino ficará limitado à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica (PARREIRAS, 2000)⁴.

Novo enfoque está sendo dado à educação de jovens e adultos.

É necessário superar a idéia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional (ARBACHE, 2001, p. 22).

É importante o professor perceber, em sua classe, essas deficiências para melhor dosar o tempo e o espaço para uma determinada atividade de ensino. Além disso, o professor deve estar atento às escolhas de recursos didáticos que favoreçam uma adequada relação educacional com os alunos

⁴ É importante salientar que desde sua inauguração, em 1998, o Programa de Mestrado em Educação da PUC Minas vem se ocupando, dentre outros temas, da EJA. Parreiras é da 1ª turma do curso, autora da primeira dissertação defendida tendo como problema de investigação a EJA e a formação de professores.

jovens e adultos: tipos de letras maiores; contraste de cores; textos curtos que não forcem a visão durante muito tempo; dosar tom de voz e se colocar sempre diante do aluno que apresenta alguma dificuldade auditiva, para que ele possa acompanhar sua fala pela leitura labial, etc. Faz-se necessário também, uma adequação do ambiente nos trabalhos com este público, como por exemplo, a iluminação das classes noturnas. (PARREIRAS, 2000).

Hoje, educar jovens e adultos não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome. É oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade. E isso requer atividades contínuas e não projetos isolados que, na primeira dificuldade, são deixados de lado para o início de outro. Além disso, a educação de jovens e adultos não deve se preocupar apenas em reduzir números e índices de analfabetismo. É preciso ocupar-se de fato com a cultura do educando, preparando-o também para o mercado de trabalho.

3. A SEGREGAÇÃO DO ESPAÇO NA EJA

3.1 Diálogo com a Geografia

Na tentativa de promover a educação de jovens e adultos e justificá-la pelo usufruto da filantropia, atualmente algumas escolas particulares cedem seus espaços para que essa a educação se realize. Nesse contexto, todo o serviço a ser prestado é terceirizado. Dessa forma, por se tratar de uma atividade que se realiza em um espaço, mas é desenvolvida e avaliada por outra instituição, a ocupação das áreas de ensino por parte de alunos e professores da EJA fica restringida.

Observações preliminares realizadas para esta dissertação mostram alunos que ficam isolados dos demais setores da escola, que oferece o local para o funcionamento da EJA, como se fossem enclaves de um sistema no qual está inserido a EJA. Este é o problema deste trabalho: *como a EJA chega a esta condição de curso terceirizado? Como se dá esta organização? E de que modo a aprendizagem ocorre na percepção de alunos e professores?*

Essa delimitação do espaço na educação remete a uma das grandes discussões na Geografia com relação à noção de território que está vinculado diretamente às relações de poder. Nesse caso, aqui exemplificado pela escola contratante e pela escola terceirizada, os alunos da EJA sequer têm um contato direto com os alunos da primeira. Isso ocorre também com os professores da EJA, que exercem atividades distintas e separadas do cronograma institucional da escola contratante.

A concepção de *lugar*, vinculada diretamente à identidade do indivíduo com o habitat - que nesse contexto se torna praticamente inexistente - e à de *paisagem*, vinculada à observação, para os alunos da EJA é algo altamente restrita e condicionada. Desta forma cabe analisar o conceito de espaço geográfico, a fim de obter a noção dessa terceirização da educação que vem ocorrendo dentro dessas instituições.

3.1.1 O Espaço Geográfico

O espaço geográfico é formado por suas forças naturais e humanas. Desde épocas mais remotas que o homem costumava dividir o espaço, de acordo com as características que apresentava, em suas várias porções, levando em conta, sobretudo, as características oriundas da influência das condições naturais e do aproveitamento do espaço. Essa tendência se verifica na leitura de obras que remontam a Antigüidade Clássica, como os livros de Hipócrates e Estrabão. Em consequência tais obras são utilizadas de forma pouco precisa para designar porções do espaço, como área, região, lugar, zona, terra... Essas designações penetram profundamente no conhecimento da população e são, em geral, aceitas por estarem identificadas com as diversas formas e aspectos que caracterizam as várias porções do espaço que diferenciam as paisagens. (ANDRADE, 1970).

Entretanto Cholley (1951) e Kayser (1964) abrem uma discussão sobre o conceito de região e que a dinâmica do espaço se dá justamente nesses subespaços através das concepções de redes e centros, o que se assemelha com a organização espacial apresentada por Andrade (1970). Uma vez que o objetivo desses autores é mostrar o espaço e a sua dinâmica através das migrações, não tem porque não apresentar algumas concepções sobre a categoria região. A circunstância de ser o conceito eminentemente dinâmico, não pode ser confundida, quer quanto à sua escala, quer quanto às suas características, o que é uma região na Idade Contemporânea com o que foi na Idade Média, por exemplo.

Segundo Cholley (1951), a palavra “região” indica sempre o resultado de uma organização, conseqüente à presença do homem. Daí, a grande importância que tem a organização humana - e como através dos tempos o homem organiza o espaço de acordo com as suas necessidades imediatas e com os instrumentos técnicos e culturais – manifesta-se na capacidade de diversificação que a região possui, no tempo ou em uma mesma época, de acordo com seu maior ou menor desenvolvimento. (CHOLLEY, 1951)

Já quando se remete a Kayser, este foi mais além. Para ele a região não pode ser considerada como uma área isolada, de vez que ela está

permanentemente em contato com o exterior, sendo parte de um todo bem mais amplo, o que pode ser representado pelo espaço geográfico com suas articulações entre suas porções.

Essas idéias colocadas por Cholley e Kayser são reforçadas por Milton Santos (1997), ao referir que as regiões existem porque sobre elas se impõem arranjos organizacionais, criadores de coesão organizacional baseada em racionalidades de origens distantes, mas que se tornam o fundamento da existência e da definição dos subespaços. As regiões são subdivisões do espaço: do espaço total, do espaço nacional e mesmo do espaço local, porque as cidades maiores também são passíveis de regionalização. As regiões são um espaço de conveniência, meros lugares funcionais do todo, pois, além dos lugares, não há outra forma para a existência do todo social que não seja a forma regional. (SANTOS, 1997).

A visão crítica da Geografia, ao romper com a questão de estabilidade, passa a conceber o tempo como espiral. Neste sentido, o tempo é entendido como seta e ciclo, ou seja, o espaço geográfico se forma (no sentido de formação, origem) e se organiza (no sentido de funcionalidade), projetando-se como determinação ou como possibilidade. Esta projeção se faz por avanços e retornos. Neste contexto, o espaço geográfico é a coexistência das formas herdadas (de uma outra funcionalidade), reconstruídas sob uma nova organização com formas novas em construção, ou seja, é a coexistência do passado e do presente ou de um passado reconstituído no presente. Esta concepção permite aos geógrafos, como faz Milton Santos (1997), propor uma nova concepção de tempo-espaço indissociável, como veremos na figura 1.

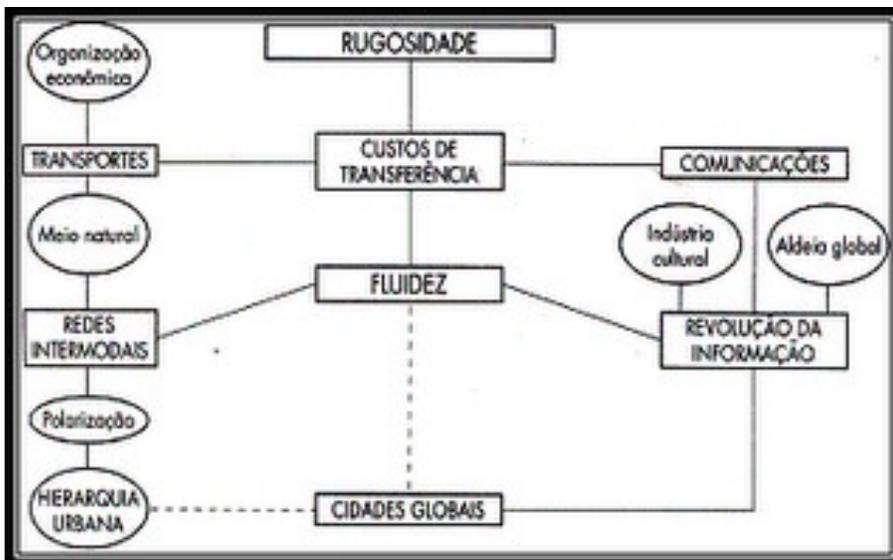


Figura 1: Método Milton Santos

Fonte: Adaptado SANTOS, Milton. **METAMORFOSES DO ESPAÇO HABITADO, fundamentos Teórico e metodológico da geografia**. Hucitec. São Paulo 1988.

Mais recentemente, outras idéias fazem parte da concepção de espaço geográfico. Milton Santos (1982) vai se referir a esta categoria dizendo: "o espaço é acumulação desigual de tempos". O que significa conceber espaço como heranças. O mesmo autor (1997) refere-se a espaço-tempo como categorias indissociáveis, nos permitindo uma reflexão sobre espaço como coexistência de tempos. Desta forma, num mesmo espaço coabitam tempos diferentes, tempos tecnológicos diferentes, resultando daí inserções diferentes do lugar no sistema ou na rede mundial (mundo globalizado), bem como resultando diferentes ritmos e coexistências nos lugares. Isso pode ser comprovado no trecho pelo qual Santos descreve que o espaço não pode ser entendido como sendo uma única coisa, mas sim como relação a outras realidades.

O espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis por que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho. Não é o espaço, portando, como nas definições clássicas de geografia, o resultado de uma interação entre o homem e a natureza bruta, nem sequer um amálgama forma pela sociedade de hoje e o meio ambiente.

O espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente,

da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois têm um papel na realização social. (SANTOS, 1988, pág. 10)

O espaço assume hoje em dia uma importância fundamental, já que a Natureza se transforma, em seu todo, numa forma produtiva (SANTOS, 1988). Quando todos os lugares foram atingidos, de maneira direta ou indireta, pelas necessidades do processo produtivo, criam-se, paralelamente, seletividades e hierarquias de utilização com a concorrência ativa ou passiva entre os diversos agentes. Donde uma reorganização das funções entre as diferentes frações de território como pode ser observado na figura 2. Cada ponto do espaço torna-se então importante, efetivamente ou potencialmente. Sua importância decorre de suas próprias virtualidades, naturais ou sociais, preexistentes ou adquiridas segundo intervenções seletivas.

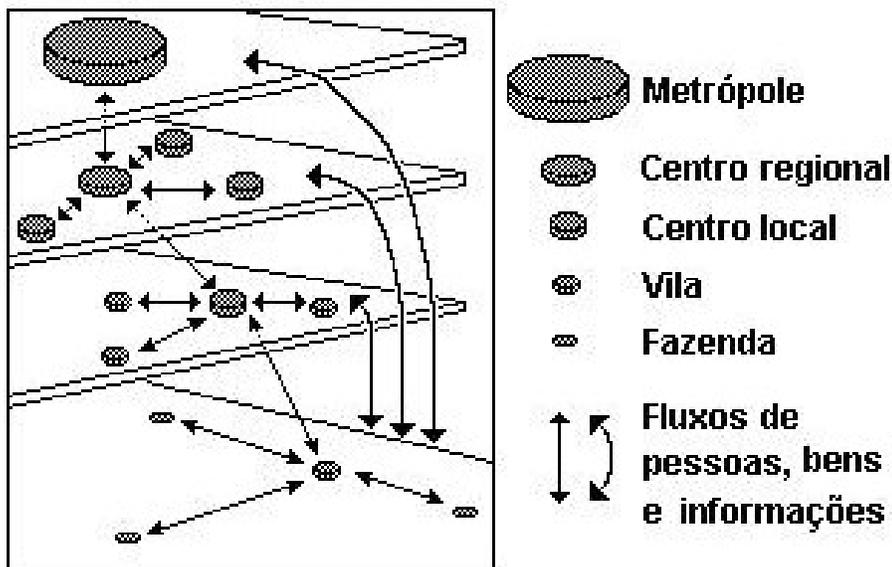


Figura 2: Hierarquia Urbana

FONTE: Adaptado de DINIZ, J.A.F. **Geografia da Agricultura**. São Paulo: DIFEL, 1984. p.232

Através da análise da figura 2, podemos ressaltar que o espaço sofre metamorfoses vinculadas à própria raça humana, sendo que a questão do espaço habitado pode ser abordada segundo um ponto de vista biológico, pelo reconhecimento da adaptabilidade do homem, como indivíduo, às mais

diversas altitudes e latitudes, aos climas mais diversos, às condições naturais mais extremas.

Outra abordagem é a que vê o ser humano não mais como indivíduo isolado, mas como um ser social por excelência. Podemos, assim, acompanhar a maneira como a raça humana se expande e se distribui, acarretando sucessivas mudanças demográficas e sociais em cada continente, mas também em cada país, em cada região e em cada lugar. O fenômeno humano é dinâmico e uma das formas de revelação desse dinamismo está, exatamente, na transformação qualitativa e quantitativa do espaço habitado. (SANTOS, 1988).

Dentro dos países, a repartição geográfica da população também muda segundo Santos. Certas regiões perderam população em proveito de outras, tornando-as mais dinâmicas vinculadas ao processo de urbanização⁵, como ocorreu no Brasil em relação ao Nordeste a favor do Sudeste. Esse dinamismo pode ser comprovado no Mapa 1, que representa os fluxos populacionais no ano de 2000, no qual a região Sudeste é aquela que apresentou uma maior intensidade dos movimentos intrarregionais.

Já a região Nordeste apresentou uma intensidade bastante discreta acompanhada pela região Norte. Isso se deve ao fato do Brasil ser considerado, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como sendo um país populoso, mas que não apresenta uma distribuição da população pelo território e sim uma concentração. As disparidades regionais, as econômicas e as de infra-estrutura acarretam em vazios demográficos em determinadas regiões e saturações populacionais em outras.

Com a difusão dos transportes e das comunicações, cria-se a possibilidade da especialização produtiva. Regiões se especializam e não mais precisam produzir tudo para sua subsistência, com os meios rápidos e eficientes de transporte podem buscar em qualquer outro ponto do país e mesmo do planeta aquilo de que necessitam. Isso pode ser verificado no Mapa 2, que mostra como uma rede urbana se configura como um espaço

⁵ Entre 1800 e 1950, a população mundial multiplicou-se por 2,3 enquanto a população urbana total se multiplica por 20. Em 1800, 27,4 milhões de pessoas viviam em cidades com mais de cinco mil habitantes; em 1850 eram 75 milhões; eram 219 milhões em 1900 e 716 milhões em 1950. Em cento e cinquenta anos, a população dessas localidades passa de 3% a quase 30% da população mundial. (SANTOS, 1988)

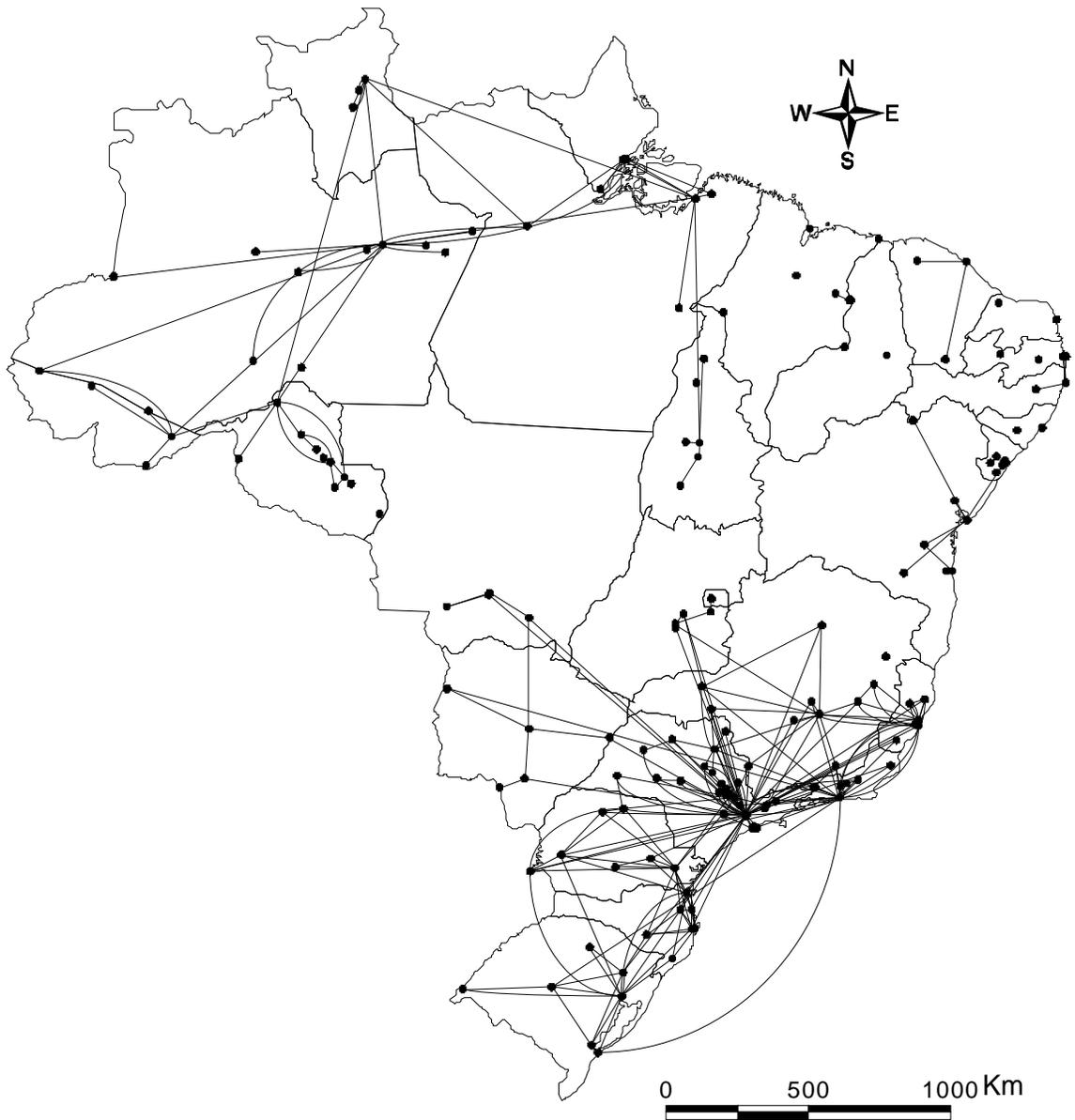
extremamente articulado, mesmo com suas desigualdades como mencionado anteriormente, a diversidade dos fluxos, presentes hoje na nossa realidade, permite, mesmo que incompleto, uma integração nacional, a exemplo da própria rede de telecomunicações.

Antes dessa possibilidade, a maioria das regiões produzia quase tudo de que necessitava para sua reprodução; produzia-se de quase tudo em todos os lugares; vivia-se praticamente em autarquia. Hoje, assistimos à especialização funcional das áreas e lugares, o que leva à intensificação do movimento e à possibilidade crescente das trocas. Por isso, crescem não só as grandes cidades, mas também as cidades médias. Quanto maior a inserção da ciência e da tecnologia, mais o lugar se especializa, aumenta o número, a intensidade e a qualidade dos fluxos que chegam e saem de uma área. Esse processo pode conduzir à estagnação ou mesmo ao desaparecimento das cidades pequenas. (SANTOS, 1988).

O número de produtos, mercadorias e pessoas circulando cresce e como consequência a importância das trocas é cada vez maior, pois elas não apenas se avolumam como se diversificam. Aspectos como a modernização agrícola - resultante dos progressos da biotecnologia e da mecanização - e a desmaterialização da produção e dos produtos provocam também uma diversidade de repercussões geográficas

Ao se constituir por diferentes formas de coexistir, materializações diversas, o espaço geográfico torna-se complexo e carregado de heranças e de novas possibilidades. Isso talvez explique essa desigualdade das relações entre os alunos da EJA com os alunos regulares da escola, a própria desigualdade social que gera heranças de discriminação e poucas possibilidades no Brasil atual.

A partir da formulação do conceito de espaço geográfico, serão abordados separadamente nesta pesquisa os conceitos de *território*, de *paisagem* e de *lugar*, uma vez que cada conceito expressa uma possibilidade de leitura de espaço geográfico. Dessa forma, será delineado um caminho metodológico no contexto educacional.



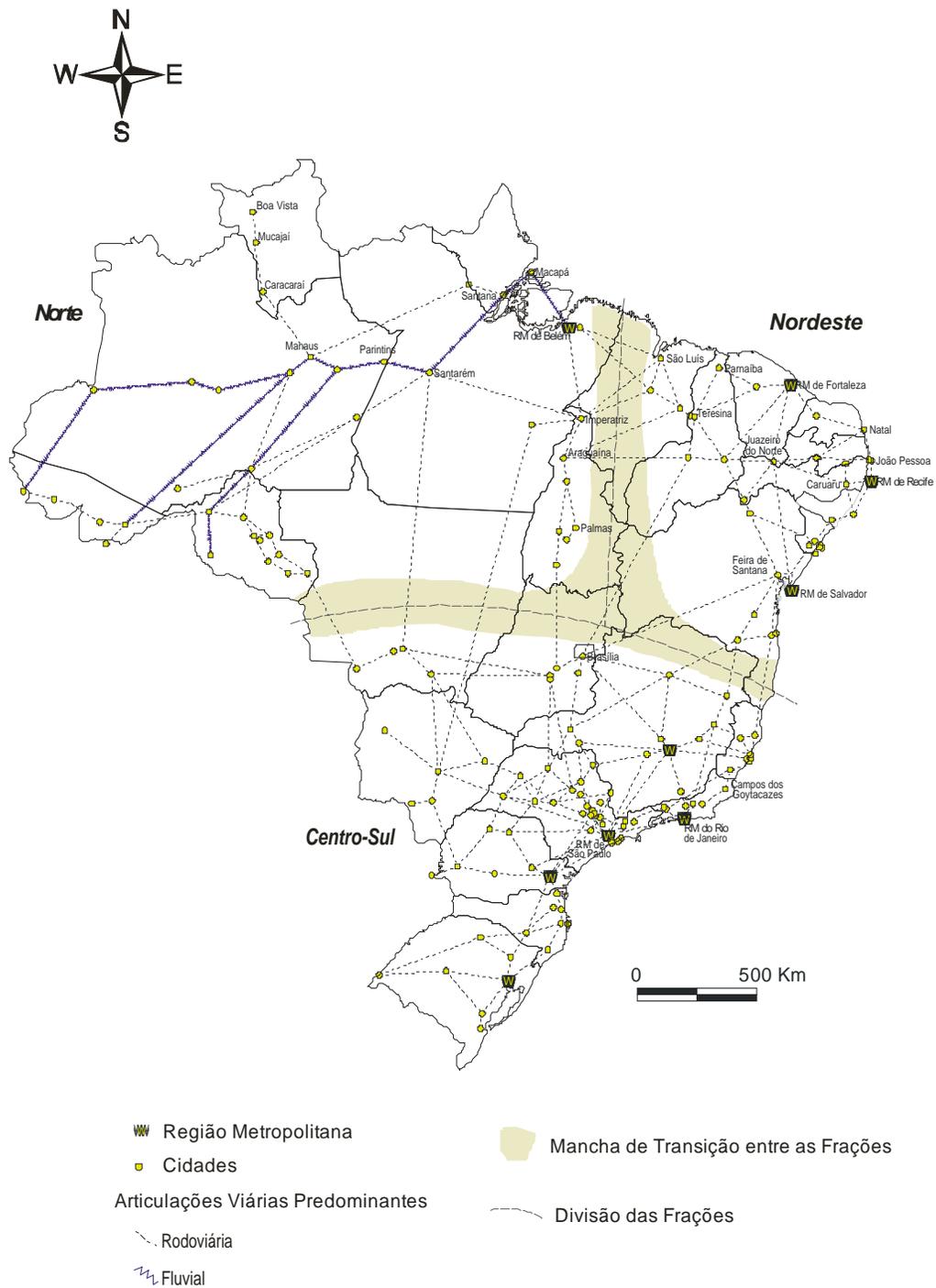
Mapa 1: Fluxos Migratórios - Evolução do Espaço Geográfico

Fonte: Censo Demográfico 2000 - IBGE

Elaboração: LIMA, Cássio

Orientação: TOSTA, Sandra

Base Cartográfica: Geominas, 1997



3.1.2 Território

O conceito de *território* constitui-se a partir de uma concepção que privilegia o político ou a dominação-apropriação. Historicamente, o território na Geografia foi pensado, definido e delimitado a partir de relações de poder. No passado da Geografia, Ratzel (1982), ao tratar do território, vincula-o ao solo, enquanto espaço ocupado por uma determinada sociedade.

A concepção clássica de território vincula-se ao domínio de uma determinada área, imprimindo uma perspectiva de análise centrada na identidade nacional. Afirmava Ratzel (1982), no que se refere ao Estado, a Geografia Política está desde a muito tempo habituada a considerar junto ao tamanho da população, o tamanho do território. Continuando, a organização de uma sociedade depende estritamente da natureza de seu solo, de sua situação, o conhecimento da natureza física do país, suas vantagens e desvantagens pertence a história política (RATZEL, 1982).

Álvaro Heidrich (1998), ao referir-se à constituição do território, nos diz:

{...} a diferenciação do espaço em âmbito histórico tem início a partir da delimitação do mesmo, isto é; por sua apropriação como território; em parte determinado pela necessidade e posse de recursos naturais para a conquista das condições de sobrevivência, por outra parte, por sua ocupação física como habitat. Neste instante, na origem, a defesa territorial é exercida diretamente pelos membros da coletividade (HEIDRICH, 1998, p.22).

3.1.3 Paisagem

Na última década, Milton Santos (1997) concebe paisagem como a expressão materializada do espaço geográfico, interpretando-a como forma. Neste sentido considera paisagem como um constituinte do espaço geográfico (sistema de objetos). Para Santos, a paisagem é o conjunto de formas que, em um dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza. Ou ainda, a paisagem se dá como conjunto de objetos reais concretos. (SANTOS, 1997).

Nessa perspectiva, o autor diferencia *paisagem* de *espaço*. Paisagem é uma construção transversal juntando objetos. Espaço é sempre uma construção horizontal, uma situação única. Ou ainda, paisagem é um sistema material, nessa condição, relativamente imutável. Espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente. Ainda seguindo essa mesma linha de raciocínio do autor, ele difere a paisagem artificial da natural e trabalha ainda mais o conceito de paisagem tratando-a como heterogênea, como pode ser verificado no trecho em destaque:

A paisagem artificial é a paisagem transformada pelo homem, enquanto grosseiramente podemos dizer que a paisagem natural é aquela ainda não mudada pelo esforço humano. Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente não existe mais. Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele, todavia, é objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas. Tudo hoje se situa no campo de interesse da história, sendo, desse modo, social.

A paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial. (SANTOS, 1988, pág. 23)

3.1.4 Lugar

Recentemente, o lugar foi resgatado na Geografia como conceito fundamental, passando a ser analisado de forma mais abrangente. Lugar constitui-se como a dimensão da existência humana que se manifesta através de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas e instituições, às quais as relações de cooperação e de conflito são base da vida em comum. A dimensão da existência refere-se a um tratamento geográfico do mundo vivido (SANTOS, 1997).

É nesta perspectiva que Milton Santos (1997) se refere ao lugar, dizendo:

{...} no lugar, nosso próximo, se superpõe, dialeticamente ao eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das

escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando definitivamente, as noções e as realidades de espaço e tempo. (SANTOS, 1997, p. 45)

Para se ter idéia da dimensão deste estudo relacionado ao espaço cedido pelas escolas particulares para a terceirização da EJA, é importante entender cada item que compõe o espaço geográfico. Faz-se necessário também abordar de forma crítica a geografia da EJA nessas instituições e representar a socioespacialização desses alunos e professores frente às mesmas. Por fim, para melhor compreender os objetivos que nortearam esta pesquisa, será discorrido o conceito de terceirização, bem como o contexto desse processo na educação de jovens e adultos.

3.2 Terceirização

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2009), a terceirização se caracteriza quando uma determinada atividade deixa de ser desenvolvida pelos trabalhadores de uma empresa e é transferida para outra empresa, a terceira. Este processo pode se dar de duas maneiras diferentes, mas não excludentes:

- A desativação, parcial ou total, de setores produtivos. A empresa que terceiriza deixa de produzir e passa a suprir suas necessidades comprando de outras empresas;
- A contratação de uma ou mais empresas que alocam trabalhadores para execução de algum serviço no interior da empresa cliente.

A economia capitalista passou por um longo ciclo de crescimento entre o final da Segunda Guerra Mundial e meados dos anos 1970. Foi o chamado ciclo de ouro do capitalismo. Segundo Prado (1999), sua fonte básica de geração de excedente econômico pode ser atribuída ao crescimento sustentado da produtividade industrial, resultado do modelo de organização de trabalho fordista que se difundia por todo o sistema produtivo, como um novo paradigma produtivo. Esse modelo de organização do trabalho reunia, sob o

objetivo da produção em massa de produtos homogêneos, as técnicas produtivas desenvolvidas por Henri Ford, no início do século retrasado. O trabalho na fábrica fordista era intenso, repetitivo e desqualificado.

As empresas eram verticalizadas⁶, intensivas em energia, trabalho e capital e operavam com altos estoques. Seus produtos eram padronizados e produzidos em grandes lotes que, salvo poucas exceções, não encontravam dificuldades para serem colocados nos mercados (DIEESE, 2009).

De forma geral, os lucros eram proporcionais ao tamanho da empresa. Do ponto de vista macro-político prevalecia a ideologia do Estado Keynesiano, intervindo na economia para gerar os investimentos necessários à busca do pleno emprego e do desenvolvimento econômico e social.

Já no final dos anos 1960 e início dos anos setenta, começaram a surgir os primeiros sinais de esgotamento deste padrão de produção. A produtividade já não crescia tanto e a realização do produto no mercado já não era tão certa, os mercados consumidores foram se tornando cada vez mais instáveis. É neste contexto produtivo e político que a terceirização ganha força como instrumento de organização da produção e do trabalho. A partir desta contextualização que o estudo de caso na *Escola Geo* foi realizado.

⁶ Empresa verticalizada é aquela que atua em todos, ou quase todos, elos da cadeia produtiva de seus produtos. (DIEESE, 2009)

4. A EJA TERCEIRIZADA: UM ESTUDO DE CASO

4.1 As escolas: contratante e contratada

A constituição federal promulgada em 1988 garantiu importantes avanços no que se refere à educação de jovens e adultos. No artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, independente de idade, e nas disposições transitórias são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim este mesmo artigo define:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, emenda 14, cap. III, seção, I, pág. 2).

É importante também ressaltar que a educação de jovens e adultos dever ser tratada juntamente com outras políticas públicas e não isoladamente como menciona Viera, 2004:

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 do 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).

Com base nesses princípios, nos últimos anos, a educação de jovens e adultos ganhou novas discussões e algumas iniciativas na área têm sido realizadas, demonstrando uma necessidade de ofertar de certa forma essa modalidade de educação. Esta dissertação teve como objeto de pesquisa uma

escola particular em Belo Horizonte, denominada aqui como *Colégio Lua*, que oferece a EJA usando o mecanismo da terceirização. Trata-se de uma escola privada e católica, na qual a EJA funciona no período noturno. A escola contratada, aqui denominada *Escola Geo*, é a responsável por realizar a EJA no espaço cedido pela primeira. Vale ressaltar que a *Escola Geo* também realiza a EJA em mais três escolas particulares e um clube de futebol da capital. A relação entre a *Escola Geo* e o *Colégio Lua* pode ser representada pela figura 3.



Figura 3: Terceirização da EJA
Fonte: Autor da dissertação

A EJA terceirizada no *Colégio Lua* é gratuita e serve de mecanismo para se justificar a filantropia. O que implica dizer que os custos decorrentes da EJA poderiam ser deduzidos do imposto de renda desse colégio. Sendo assim, a gratuidade do colégio não configura exatamente uma concessão do mesmo, mas uma espécie de permuta para isenção de impostos.

Vale ressaltar que, em novembro de 2009, um novo projeto de lei nº 12.101 (BRASIL, 2009) foi aprovado colocando algumas mudanças principalmente com relação às entidades ligadas a educação. As mesmas que são obrigadas a comprovar, até então, que pelo menos 20% da sua receita anual efetivamente recebida era aplicada em gratuidade - não poderão mais incluir livremente no percentual os valores gastos com programas de apoio a alunos bolsistas, como transporte, uniforme e material didático.

A nova lei limitou em 25% do total que é aplicado em gratuidade para os programas de apoio. Ou seja, se a entidade alega aplicar 20% em gratuidade, o percentual fica limitado a apenas 5%. No entanto, a norma prevê que essa

adaptação poderá ser feita gradativamente e é com relação à educação básica e superior (BRASIL, 2009). É em razão da filantropia que *Colégio Lua* oferece essa modalidade de educação.

Para ingressar na EJA oferecida pelo *Colégio Lua*, há um processo de seleção. De acordo com a assistente social do colégio, o aluno faz uma prova classificatória e uma avaliação sócio-econômica:

São dois momentos. O curso é semestral. O processo de inscrição acontece do dia 26/10 a 06/11. Não estou muito certo do dia exato em que vão ocorrer as provas, mas o resultado vai ser dia 18/11. A partir daí começa a avaliação sócio-econômica para definir quem realmente vai ingressar no curso em 2010. E nos meses de maio e junho tem outro processo para o segundo semestre (Assistente social, entrevista concedida no dia 9 de Set. de 2009).

Segundo a assistente social, várias dificuldades são apontadas nessas fases de seleção, principalmente com relação ao entendimento e com a lista da documentação exigida. A assistente social defende a idéia de que a listagem da documentação é extensa, o que gera o não cumprimento dos prazos de seleção da EJA e até mesmo a desistência por parte dos alunos que tentam se ingressar:

A dificuldade maior é de entendimento. Eles dificilmente trazem a documentação completa no primeiro momento, eles vão e voltam umas 3 vezes e alguns até desistem por causa dessa dificuldade de apresentar esses documentos. Como é uma lista muito extensa essa dificuldade que é normal assusta mesmo (...) No momento que eles recebem o resultado da pré-seleção, eu dou uma orientação geral sobre a documentação, item por item, e mesmo assim depois muitos me procuram fazendo as mesmas perguntas e comparecem aqui ainda com a documentação incompleta (Assistente social, entrevista concedida no dia 9 de Set. de 2009).

A assistente explicou que a razão de tantos documentos é para definir quem realmente vai ingressar na EJA. Mas para uma educação que visa diretamente o sujeito, levando em consideração as marcas de sua trajetória pessoal, essa variedade de documentos exigidos contraria os princípios básicos para a realização dessa modalidade de educação. , Portanto, torna-se necessário que o *Colégio Lua*, mesmo sendo apenas o responsável pelo espaço cedido para a realização da EJA, além de recorrer às regras impostas

pelas leis, no que diz respeito aos direitos e prerrogativas do aluno, atente-se sobretudo para as modificações práticas e teóricas, nas quais a educação de jovens e adultos vem se constituindo nos últimos anos.

A *Escola Geo*, contratada pelo *Colégio Lua* para realizar a EJA na instituição, tem uma espécie de manual sobre as fases para a estruturação dessa modalidade de educação na escola contratante:

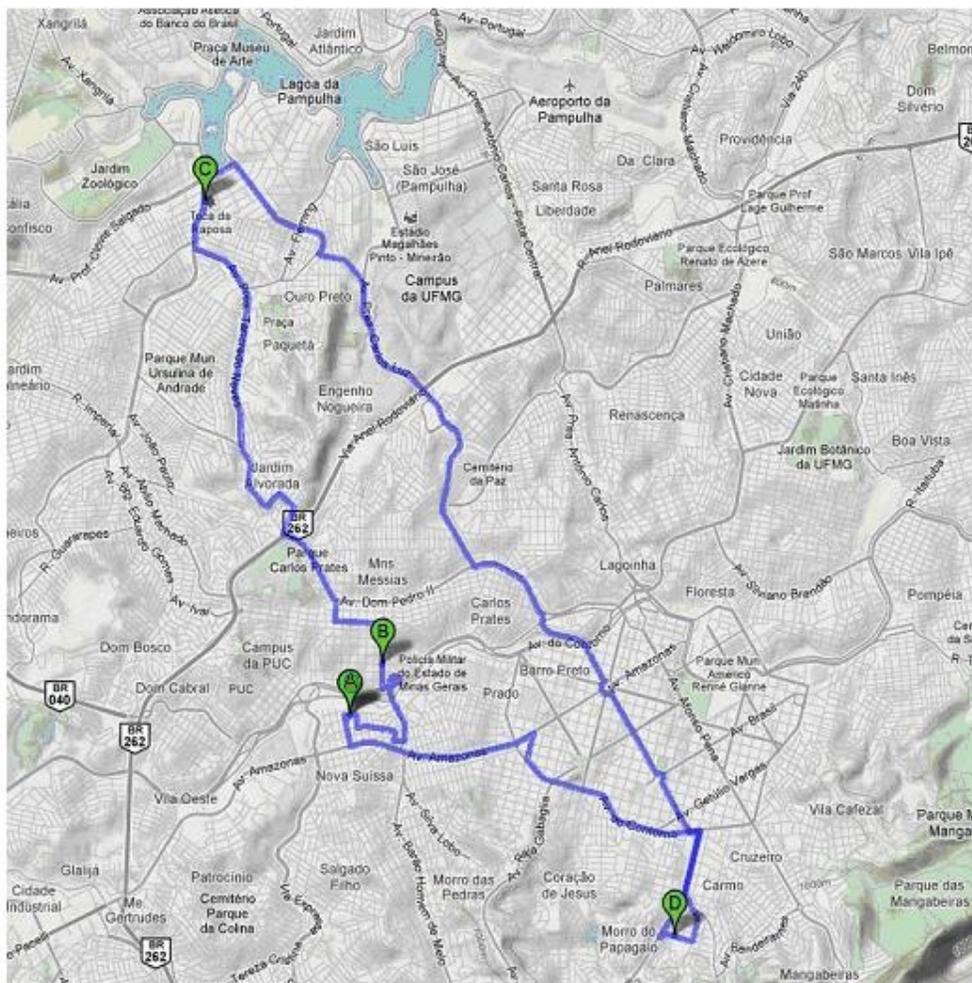
- 1ª - Apresentação de uma minuta da proposta pela coordenação do Projeto;
- 2ª - Elaboração e Aplicação da Avaliação de Verificação de conteúdo e entrevista com os jovens e adultos, de modo a classificar as turmas;
- 3ª - Estruturação dos cursos de acordo com as necessidades/particularidades da Escola e Empresa parceira e dos futuros alunos (informações coletadas na fase 1 e 2);
- 4ª - Apresentação do Projeto de Implantação dos Cursos de EJA de acordo com as especificidades apresentadas (Site da Escola Geo, Acesso em: 08 de Out. de 2009).

A leitura desse material analisada em conjunto com os dados relacionados abaixo revela um caráter empresarial da escola. Pode-se perceber a visão empresarial da instituição em relação à educação de jovens e adultos.

- 1. Buscar o pioneirismo nos diferentes segmentos da prestação de serviços em educação, sendo reconhecida como uma organização de ensino com proposta diferenciada, flexível e ousada.
- 2. Uma alternativa à escola tradicional, mantendo o compromisso com a qualidade do ensino e seus resultados;
- 3. Prosperar como empresa, mantendo excelente relação qualidade e preço, visando à satisfação dos nossos clientes;
- 4. Ser reconhecida como a Escola mais qualificada, em todo o país, para atuar em clubes de Futebol;
- 5. Ser líder de mercado na Educação de Jovens e Adultos;
- 6. Ser reconhecida como instituição continuamente aberta a novas parcerias (Site da Escola Geo. Acesso em: 09 de Out. 2009).

Na ocasião desta pesquisa, a escola Geo além de atender ao *Colégio Lua* também realizava a EJA em mais duas escolas da rede particular de ensino e em um clube de futebol de Belo Horizonte, onde a escola desenvolve o projeto "*Escola Cidadã*". Segundo a diretora da escola, esse projeto busca educar futuros profissionais da área esportiva. Além da EJA, a escola oferece o curso preparatório para o vestibular.

Nota-se uma mistura de anseios profissionais, uma vez que a *Escola Geo* trabalha na preparação de dois segmentos distintos: EJA e pré-vestibular num mesmo local. Isso denota um problema de identidade educacional misturado a anseios empresariais. A figura ver figura 4, mostra um “polígono” para representar as escolas confessionais e o clube de futebol, onde se encontra a EJA realizada pela *Escola Geo*, conforme as informações coletadas no site da instituição.



Fonte: Google Maps
Criação: Autor da Dissertação

Legenda:

- A: Sede da Escola Geo
- B: Escola Lua
- C: Clube de Futebol
- D: Escola Confessional

Figura 4 : Instituições que ofertam a EJA realizada pela Escola Geo

Em relação ao projeto “Escola Cidadã”, a diretora da *Escola Geo* acrescenta:

É abrir para a comunidade da *Escola Geo* uma janela nova, com vista para um mundo novo: o universo da cidadania. É apresentar o Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA - onde são atendidos, com a marca de qualidade *Geo*, para as pessoas que não puderam estudar na idade certa (Diretora da *Escola Geo*, entrevista concedida em 08 de Set. de 2009).

Observa-se que a própria menção ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos assemelha-se a uma propaganda da instituição. Foi criado um “selo de qualidade”, como um produto industrializado e aprovado pela marca *Geo*. Será que esta escola não seria muito mais uma “escola empresa”, do que uma escola cidadã?

4.2 Os sujeitos: alunos e professores

A EJA terceirizada no *Colégio Lua* tinha 315 alunos matriculados, em 2009, ano referente à pesquisa realizada, e desse contingente, 56% era na faixa etária de 18 a 25 anos.

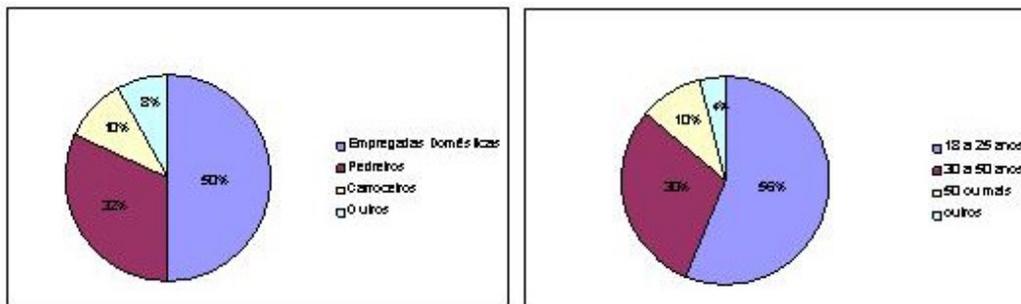


Gráfico 1: Ocupação

Gráfico 2: Idade

Fonte: Banco de Dados da Escola Lua, 2009
 Compilação: Cássio Lima/ PUC Minas

Observa-se nos gráficos 1 e 2 que a ocupação pode estar relacionada com a idade e sexo. Dos 56% de jovens, 50% estão inseridos no trabalho doméstico, sendo a totalidade do sexo feminino. Já o público masculino, com a faixa etária de 18 a 50 anos ou mais, corresponde a 42% dos trabalhos que exigem maior força física, como pedreiro. Esses dados foram levantados

juntamente com a assistente social do *Colégio Lua*, responsável pela seleção dos alunos.

A EJA, no *Colégio Lua*, apresenta uma predominância de jovens, principalmente do sexo feminino, surgindo a necessidade de fazer uma breve referência na categoria jovem⁷ ou juventude. Segundo dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), os jovens seriam aqueles indivíduos entre os 17 e 25 anos. Esta denominação estaria ligada, principalmente, à dependência financeira da família e a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, Melucci problematiza esta questão nos dizendo:

A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetos instrumentais (MELUCCI, 1997, p. 13).

Dessa forma, não há uma definição rígida sobre esta categoria. Segundo a legislação educacional⁸ vigente, a idade mínima para o ingresso dos jovens na EJA é de 18 anos. Portanto, esta pesquisa refere-se aos jovens àqueles alunos, entre 18 a 25 anos, cujo escolaridade é o ensino fundamental incompleto, matriculados e frequentes na educação de jovens e adultos do *Colégio Lua*.

Percebe-se que esses alunos valorizam o tempo atual dedicado à escola, pois sua trajetória escolar foi permeada por reprovações, por períodos de ausência escolar por vários motivos, por descontinuidades e rupturas neste processo. As rupturas seriam marcadas por situações extremas vividas por estes jovens de forma trágica e que, em geral, os retira do percurso escolar por

⁷ Para Sposito (1996, p.98), "ser ou não ser considerado jovem depende de circunstância históricas determinadas, como é o caso, por exemplo, de algumas estatísticas de países europeus na atualidade, que consideram jovens os indivíduos que possuem até 29 anos". O prolongamento da escolaridade nas sociedades mais avançadas e o aumento no período de convivência com a família seriam os fatores determinantes para o aumento na faixa etária dos jovens.

⁸ A LDB sob o Nº. 9394/96, no que se refere à educação de jovens e adultos determina que a idade mínima para o ingresso no ensino médio é de 18 anos.

problemas pessoais graves ou grandes traumas que a escola tenha deixado neles, como mostram estudos na área. A exemplo do que diz Carmem Brunel (2004) com o estudo referente a “Jovens cada vez mais jovens na EJA”.

É necessário (re)significarmos o lugar “simbólico” destes alunos e superarmos o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo. (BRUNEL, 2004, p. 21)

Conforme declarado em algumas entrevistas, a grande motivação dos alunos que procuraram a educação de jovens e adultos do *Colégio Lua* era a perspectiva de concluir os estudos em pouco tempo. Cada série na EJA é realizada semestralmente. Outro fator que contribuiu para que alguns alunos retornassem aos estudos, foi a idéia de que haveria uma flexibilidade em relação às provas e aos horários de aula. Na verdade, muitos foram surpreendidos, pois a prática pedagógica realizada pela *Escola Geo* pautava-se nos moldes tradicionais de ensino. Em conversa informal, durante o trabalho de campo um aluno disse :

Não estava procurando esse tipo de aula. Estava esperando algo mais flexível, trabalho muito e ainda chego aqui tenho a mesma aula que eu tinha na minha ex-escola. (Aluno da EJA, 19 anos).

Percebe-se nas entrevistas que os alunos procuram também na educação de jovens e adultos um professor mais acessível ao diálogo e atento às suas dificuldades.

Eu quero ser ouvido, quero opinar. Não gosto de ficar na aula calado só ouvindo o professor. Muitas vezes quando tento participar o professor não dá muita importância e rapidamente volta pra matéria no quadro. Já o professor de Sociologia é o que mais discute com a gente. Ele escuta mais do que fala. Gosto dele. (Aluno da EJA, 21 anos).

Diante de depoimentos como esse, cabe refletir sobre a conjuntura atual e sobre o futuro da educação de jovens e adultos no Brasil e, ainda, sobre a responsabilidade dos educadores dessa modalidade. Estes devem promover a educação participativa, a qual os alunos se sintam estimulados a serem sujeitos e não apenas espectadores inertes à transmissão do conteúdo.

No *Colégio Lua* a educação de jovens e adultos contava com oito professores, sendo cinco mulheres e três homens - todos funcionários da *Escola Geo*. A maioria já apresentava uma faixa etária superior aos 40 anos, dois professores apenas tinham idade inferior a 35 anos. Dos oito educadores, quatro fizeram curso de pós-graduação, mas fora da área de educação. Alguns relataram a falta de apoio da *Escola Geo*, como retrata a fala do professor de Física:

A *Escola Geo* cobra em toda reunião que seus professores se especializem, façam um mestrado ou algo do tipo, porém são incapazes de nos oferecer uma ajuda financeira ou até mesmo uma flexibilidade no horário, para que possamos fazer o curso (Professor da EJA, entrevista concedida no dia 17 de Set. de 2009).

Do total de professores três se formaram em universidades federais, nas décadas de 80 e 90, e os demais se formaram em instituições particulares, também no mesmo período. Todos lecionam há mais de 20 anos e trabalham para a *Escola Geo* como professores do ensino fundamental e médio, além de serem professores da Rede Pública de Ensino. Vale ressaltar que nenhum dos educadores entrevistados apresentou alguma especialização em educação de jovens e adultos.

Em entrevista, um professor mencionou que as aulas dadas na EJA realizada pela *Escola Geo*, é uma forma de compensar as aulas perdidas no ensino fundamental desta mesma instituição. Neste caso, a educação de jovens e adultos passa a ser um espaço para realocação docente da escola contratada.

Quando nós perdemos aulas pela falta de alunos da *Escola Geo*, a direção nos compensa fornecendo aulas para nós nas EJA do Colégio Lua. Sendo assim a *Escola Geo* não é obrigada a acertar as aulas reduzidas (Professor da EJA, entrevista concedida no dia 17 de Set. de 2009).

Ao se deparar com a realidade dos alunos da EJA, o professor às vezes sente dificuldades para desempenhar seu trabalho. De acordo com o professor de Geografia da *Escola GEO*, alguns alunos se sentem perdidos diante do mundo atual, bem como sua atuação no mercado de trabalho.

O aluno chega aqui sem saber ao menos o que é ser aluno. Não sabem se comportar ficam desorientados, não sabem nem se organizar com relação ao estudo. Falar de prova é implementar o terror pra eles (Professor da EJA, entrevista concedida no dia 17 de Set. de 2009).

Outros aspectos relevantes detectados durante as entrevistas foram a relação de tempo e a carga horária de cada disciplina adotada na EJA da *Escola Geo*. O professor às vezes sente-se pressionado entre o convívio com o aluno e o prazo de execução do programa de estudo. Conforme relata a professora de Redação da EJA da *Escola*, o contato com o aluno fica ainda mais limitado quando a coordenação cobra o cumprimento do conteúdo programático.

Adoro os alunos e acho a minha convivência muito boa com eles. Às vezes para a minha aula e discutimos sobre assuntos cotidianos, que eles gostam muito. O dia a dia de cada um. Mas ao mesmo tempo fico apreensiva se vou dar conta do cronograma e sei que serei cobrada em cima disso. Sabe como? Através de uma avaliação feita pela coordenadora, que, na minha opinião, não tem nada haver com EJA. Ficamos pressionados o tempo todo (Professora da EJA, entrevista concedida no dia 16 de Set. de 2009)

A escola prioriza as aulas de português e matemática, as quais têm carga horária superiores às demais disciplinas. Na visão do professor de Sociologia da *Escola Geo*, os alunos perdem muito em termos de possibilidades de outros conhecimentos:

Seria interessante se os alunos da EJA tivessem a mesma quantidade de aulas ou simplesmente aulas interdisciplinares, para que o conhecimento não ficasse restrito apenas a português e matemática. Colocar para eles a importância de estudar outras matérias.. (Professor da EJA, entrevista concedida no dia 17 de Set. de 2009).

Além das diferenças social, comportamental, temporal, encontradas entre os educandos e educadores da EJA da *Escola Geo*, um dos fatores determinantes para evidenciar a segregação do espaço na EJA, oferecida pelo *Colégio Lua* e realizada pela *Escola Geo*, é a limitação do espaço físico tanto

para os alunos quanto para os professores dessa modalidade de educação. Diante dessa circunstancia que envolve os sujeitos da educação de jovens e adultos da *Escola Geo*, é possível refletir sobre como esses espaços segregados influenciam na aprendizagem desses alunos.

4.3 A Geografia da EJA

Durante a observação realizada, que os alunos da EJA possuíam um espaço limitado de utilização e outros tantos espaços que não podiam ser frequentados. Proibição que estava explicitada no *Manual Pedagógico 2009* da *Escola Geo*, que trazia em suas normas restrições quanto ao uso dos espaços disponíveis no *Colégio Lua*. Conforme o manual, os alunos da EJA só poderiam utilizar a biblioteca da *Escola Geo*, não permitindo o fluxo interno dos alunos, nos espaços do *Colégio Lua*, embora este tenha um acervo contendo obras de pesquisas e literárias.

Essa regra, além de promover uma segregação do espaço de aprendizagem, gerava uma discriminação para com esses alunos. Para poder consultar um livro, era preciso que o aluno da EJA fosse até a unidade da *Escola Geo*, localizada em outro bairro. Qual seria o motivo de não poderem utilizar a biblioteca do *Colégio Lua*, se os alunos estão matriculados nesta instituição?

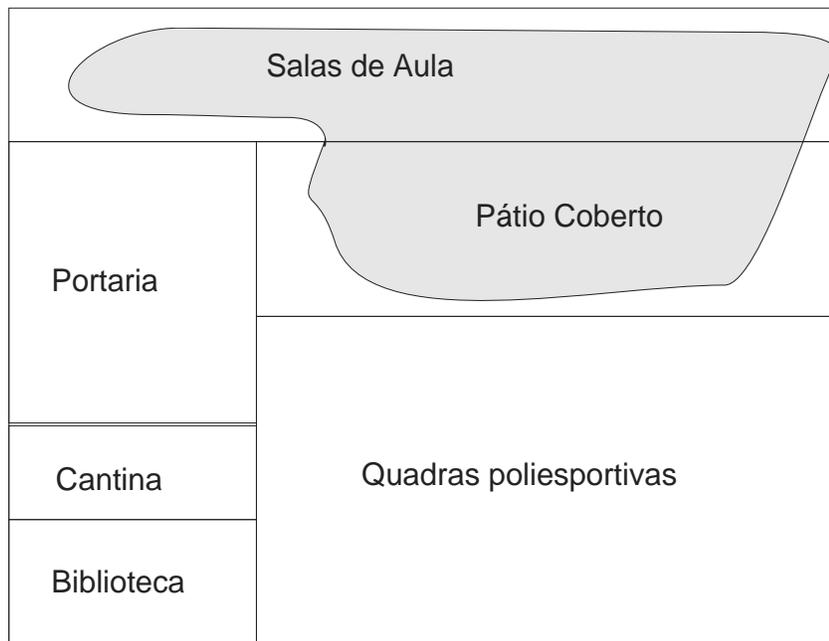
Outras normas que dizem respeito à restrição no uso dos espaços escolares, inscritas no *Manual Pedagógico 2009* da *Escola Geo*, cabem observação:

O início e término de cada tempo escolar e do intervalo do recreio serão informados através de sinal sonoro. Na EJA, realizada no *Colégio Lua*, o término de cada aula será informado pela assistente de sala/supervisão; o aluno só poderá sair da sala em caso de real necessidade e portando o crachá de autorização do professo; na EJA não é permitida a permanência dos alunos em sala durante o intervalo. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos do *Colégio Lua*, poderão usar apenas a biblioteca da *Escola Geo* (2009, p. 23).

Ao analisar estas exigências e restrições para a utilização dos espaços físicos do *Colégio Lua*, constata-se que a EJA observada nesta pesquisa propõe um regime de escola regular tradicional. Tais restrições revelam um

descaso com os processos de aprendizagem desses alunos, sobretudo com os objetivos que essa modalidade de educação propõe. Talvez a EJA oferecida pelas instituições em questão se realiza em favor do atendimento de condições materiais, servindo para justificar a prerrogativa da filantropia protagonizada por escolas privadas, incluído as confessionais.

Para além dessas observações e considerando a importância do lugar e sua apropriação e usos como marcador de identidade de grupos sociais, fazem



Fonte: Autor da Dissertação

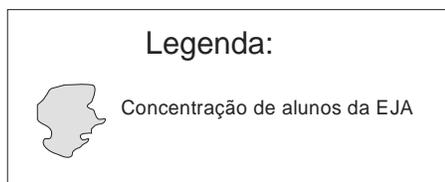


Figura 5: O Espaço Geográfico da EJA no Colégio Lua

com que os alunos ficam agrupados em determinados ambientes da escola, como mostra a figura 5. Essa forma de ocupação do lugar, que é justamente um subitem do espaço geográfico, é responsável por criar a identidade do homem com aquele local ocupado. Desse modo, fica evidenciado a segregação do espaço, configurando uma geografia da EJA, no *Colégio Lua*. Sobre essa situação, a assistente social do Colégio Lua contou, em entrevista analisa:

Têm aqueles que se sentem inibidos e têm aqueles que se sentem orgulhosos, porque muitos são da região e são pessoas que tiveram o sonho de estudar no Colégio Lua e não puderam. Tenho relatos de pessoas que passavam de ônibus por aqui e carregavam aquela tristeza de nunca ter podido entrar no Colégio e hoje eles entram como alunos. E isso vem como um prêmio, como um presente de Deus mesmo, essa oportunidade de estar estudando nesse Colégio. Meu vizinho estudou, meu primo estudou e eu não pude estudar porque meu pai não tinha condição. E hoje eu estou tendo esta oportunidade. Agora tinha um pequeno problema. Quem organizava a EJA era Escola Geo e não o Colégio Lua. Isso era muito difícil para eles. Como eu aqui sou uma referência para eles, eles ligavam para mim pedindo uma declaração de matrícula, mas para ter uma declaração de matrícula tem que procurar a *Escola Geo* e não o *Colégio Lua*. Agora quando eles recebem a notícia de que a EJA vai ser do *Colégio Lua*, ficam felizes. (Assistente Social, entrevista concedida no dia 9 de Set. de 2009)

De acordo com a percepção da assistente social, pode-se perceber que essa terceirização provoca uma *crise de pertença* nos alunos. Estes, mesmo ocupando um espaço físico, não conseguem criar uma identidade com o *Colégio Lua*. Neste caso, eles só ocupavam o espaço, mas não faziam parte do lugar. Não criaram sua identidade com aquele lugar, pois apesar de estudarem dentro do *Colégio Lua* pertenciam à *Escola Geo*.

Essa constatação fica evidente em entrevista com um dos alunos:

Eu até hoje não sei onde estudo. Ocupo a espaço dessa escola, mas todos meus documentos vem de outra. Assim não vale né? Queria ser 100% daqui. (Aluno da EJA, 20 anos, entrevista concedida no dia 17 de Set. de 2009)

Outro aluno menciona:

Me sinto esquisito aqui. Sempre quis estudar nessa escola, mas não pertencço a escola. Como assim? O Espaço que mais freqüento é o pátio coberto, pois é lá que nos reunimos antes das aulas e no intervalo. Queria poder usar tudo daqui, olha esse pátio, como eu queria jogar uma bola. Mas infelizmente não podemos usar tudo. (Aluno da EJA, 19 anos, entrevista concedida no dia 17 de Set. de 2009)

Além da segregação espacial dos alunos, existe ainda a do corpo docente. Segundo alguns relatos de professores, eles não são professores do *Colégio Lua* e sim da *Escola Geo*. Isso pode ser comprovado na fala do professor de Geografia da EJA:

Nunca fui professor daqui. Sou professor da *Escola Geo*. Até o nosso lanche é diferenciado. Enquanto nossos colegas dessa escola recebem suco gelado, pão com manteiga, nós recebemos suco que sobrou e biscoito água e sal. (Professor da EJA, entrevista concedida no dia 17 de Set. de 2009)

O problema se agrava quando um professor, que leciona História na EJA, afirma:

Primeiro nunca me senti dando aula pra EJA. Isso aqui é um supletivo. E um fato que me chama bastante a atenção é que somos tratados com indiferença pelos nossos colegas dessa instituição que ocupamos o espaço. Será que eles acham que por trabalharmos para uma escola menor e com a EJA, somos menos professores do que eles? Fica aí essa pergunta que não consegui achar resposta até hoje. (Professor da EJA, entrevista concedida no dia 17 de Set. de 2009)

Através desses relatos, conclui-se que a Geografia da EJA no *Colégio Lua* constrói um espaço bem diferenciado, criando discriminações tanto com relação ao seu corpo docente, quanto ao corpo discente.

Este é um cenário que contradiz a proposta pedagógica da *Escola Geo*, pois uma organização curricular com ênfase na formação humanística, ética, filosófica, científica e tecnológica, não comporta tal segregação no espaço de ensino.

A estrutura física e a organização do espaço geográfico no âmbito escolar são os primeiros elementos que auxiliam o visitante a formar uma opinião a respeito da política pedagógica da escola. Traços de modernidade, tradicionalismo, conservadorismo e religiosidade também são evidentes na imagem do *Colégio Lua*. Na sala de aula há também objetos como telas interativas, datashow, a imagem de santos e crucifixos. A higiene e profilaxia da escola, o estado dos muros, paredes e grades, são elementos que assinalam ao transeunte o desvelo e a importância que os gestores e corpo docente dedicam à instituição. De acordo com Dayrell

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma de construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais que expressam uma expectativa de comportamento de seus

usuários (...). O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. (DAYRELL,1996, p. 147)

Assim, o espaço físico, aqui denominado por *espaço geográfico de aprendizagem*, interage com o educar no processo de ensino-aprendizagem. O espaço interno não deixa de causar impressão àqueles que adentram as portas da instituição ou as salas de aprendizagem. Os cartazes e painéis de atividades dos alunos afixados na parede, tão comuns nas instituições de ensino, são outdoors que demonstram a concepção de criatividade e autonomia que a escola propicia aos educandos.

Mas o que se entende por espaço geográfico no âmbito escolar? Por meio desta expressão compreendemos um ambiente de convivência em que se desenvolvem as relações entre o corpo docente e discente, gestores, e toda a equipe técnica da instituição. Conforme o quadro a seguir, este espaço pode ser:

Positivo	Negativo
Criativo e acolhedor	Monótono e desagregador
Provocador de estímulos visuais e cognitivos	Sem qualquer estímulo visual e cognitivo
Vívido e organizado	Indiferente e desorganizado

Quadro 1 - Qualidade do espaço físico
Fonte: Autor da Dissertação.

O espaço escolar como elemento pedagógico deve refletir a política pedagógica, a filosofia, as concepções de educação e as práticas escolares apropriadas às diferentes idades e níveis de desenvolvimento.

Mas por meio desta pesquisa, pode-se afirmar que a *Escola Geo* não cumpre estes propósitos. O espaço geográfico no âmbito escolar como a área física interna e externa ocupada pela escola, distingue-se do espaço geográfico de aprendizagem. Todo espaço de aprendizagem integra a concepção de espaço escolar ou área física, mas nem todo espaço escolar é um ambiente de aprendizagem integral. Uma sala de aula pode ser nada mais do que um aglomerado de cadeiras à espera de ocupação. Todavia, um espaço de

aprendizagem educa pelo olhar, pelos variados estímulos que provocam à curiosidade do educando.

Um espaço pode ainda ser definido como uma extensão tridimensional ilimitada, neutro, até mesmo incongruente com os objetivos educacionais. É impessoal. O espaço geográfico, no entanto, transcende ao conceito de espaço; é tudo aquilo que cerca os seres vivos. É dinâmico, vivo, criativo, provocador, estimulante. A linguagem do espaço-escolar é monossêmica, entretanto, a do espaço-ambiente de aprendizagem deve ser polissêmica.

Toda sala de aula apresenta um conceito, cuja importância do aluno em algumas delas é apenas secundário. Embora alguns espaços sejam amplos, estão longe da fala de Filippne que aponta o espaço físico, aqui, espaço geográfico de aprendizagem, “como um ‘container’ que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem” (FILIPPNE *apud* GANDINI, 1996, p.147). A autora considera o espaço como recurso metodológico, carregado de “conteúdo” educacional que estimula a experiência e a aprendizagem construtiva do educando.

Além de não haver um espaço que contemple esses requisitos básicos para uma educação emancipadora e criativa, a EJA promovida em parceria entre as duas instituições aqui abordadas deixa a desejar no que tange às práticas educativas, bem como na formação dos sujeitos que ali estão.

Entretanto, na visão da diretora da *Escola Geo*, o curso de EJA realizado pela escola consta de um currículo riquíssimo e bem próximo das atuais necessidades do mercado de trabalho, como, por exemplo, a iniciação à informática e à filosofia, desde a etapa de alfabetização. Ela acrescentou que, a metodologia desse trabalho de formação é presencial, pautada na lei 9.394/96 e seus respectivos pareceres e, ainda, extrapola a visão da aquisição de um diploma, passando a formação integral do cidadão.

Conforme afirmou a diretora, a *Escola Geo* é a única instituição de ensino, em Belo Horizonte, que possui a permissão da Associação das Escolas Católicas (AEC) para executar a terceirização da EJA. Vale ressaltar que a instituição não é ligada a rede católica, mas é associada da AEC. Em relação ao contrato de exclusividade, a diretora explicou: “*Contamos com um bom*

relacionamento com a AEC e alguns conhecidos que nos ajudaram internamente”⁹.

De acordo com os estudos e discussões sobre a educação de jovens e adultos que deram base a esta pesquisa, essa modalidade de ensino prima pelo sujeito, formando uma das políticas nacionais que favorecem para inclusão social, trazendo de volta à escola jovens e adultos que por diversas dificuldades não permaneceram no ensino regular. Não é simplesmente um curso profissionalizante para atender um mercado. Desse modo, um currículo “riquíssimo” seria aquele que atendesse a todas as necessidades abordadas em relação à educação de jovens e adultos.

⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na Escola Geo em 08/09/2009.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho consistiu na necessidade de compreender como a educação de jovens e adultos era realizada por algumas escolas particulares e justificada pelo usufruto da filantropia. Durante o percurso da pesquisa, detectou-se uma situação pouco comum: a terceirização dessa modalidade de educação, principalmente nas instituições de natureza confessional. Porém, antes de entrar propriamente na pesquisa sobre essa EJA terceirizada, buscou-se compreender aspectos do desenvolvimento histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e como esta vem se configurando ao longo do tempo.

Essa retrospectiva evidenciou os princípios básicos da EJA, dentre os quais se reconhece a educação como um direito de todos. A EJA, além de propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida, caracteriza-se como uma educação que busca considerar as especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina. Entretanto, as instituições aqui pesquisadas não comungam em certos pontos com esses pilares sobre os quais a EJA se apóia.

A EJA configurada em um processo de terceirização reafirma constatações feitas e difundidas por alguns estudiosos da área sobre como o sistema educacional está sendo submetido a uma prática de mercado. Tal fato ficou bastante nítido quando, por meio do site e de entrevistas, foram coletadas informações sobre a proposta pedagógica da *Escola Geo*. Ao analisar os valores da escola, fica expressa a grande preocupação da instituição se tornar uma referência com relação à educação de jovens e adultos. Para isso, o maior objetivo a ser alcançado era a conquista de um “selo” de qualidade reconhecido pelo mercado.

A formação de uma geografia da EJA, em relação ao espaço geográfico estabelecido dentro da escola contratante, originou-se a partir da necessidade de compreender como a terceirização dessa modalidade de educação tinha implicações na formação do aluno da EJA. Os resultados dessa prática revelaram uma concepção de inclusão bastante diferente das propostas da EJA. Os alunos ficavam isolados dos demais setores do colégio, gerando uma segregação do espaço geográfico dentro da mesma, além um sistema frágil, no

qual contemplava a EJA oferecida pelo *Colégio Lua* e realizada pela *Escola Geo*.

Essa delimitação do espaço na educação remete a uma das grandes discussões na geografia com relação à noção de território que está vinculado diretamente às relações de poder, nesse caso exemplificado pelo *Colégio Lua* com a *Escola Geo*. Nessa relação estabelecida entre as duas escolas, os alunos da EJA sequer tinham contato direto com os alunos do *Colégio Lua* e não podiam transitar livremente pelas dependências deste colégio nem ao menos utilizar a biblioteca do mesmo. Tal segregação se estendia aos professores da *Escola Geo*, que trabalhavam no *Colégio Lua* com a EJA. Durante o trabalho de pesquisa, muitas reclamações vieram à tona por parte de alunos e de professores. A principal era em relação à diferença do lanche dado a eles e a restrição do espaço utilizado.

Ainda nesse percurso, foi possível também constatar os subitens do espaço geográfico, como a concepção de *lugar* que está vinculado diretamente à identidade do indivíduo com o *habitat*, e que nesse contexto se torna praticamente inexistente. A idéia de *paisagem* que está vinculado a observação, sendo que para os alunos da EJA isso se tornava altamente dificultada, quando não, impossibilitada

Por fim, foi possível estabelecer através da observação realizada no *Colégio Lua* o espaço geográfico dos alunos da EJA, criando uma representação da ocupação preferencial e restrita desses alunos. Cabe ainda retomar o espaço geográfico, no âmbito escolar, como a área física interna e externa ocupada pela escola, diferenciando-se do espaço geográfico de aprendizagem. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que todo espaço de aprendizagem integra a concepção de espaço escolar ou área física, mas nem todo espaço escolar é um ambiente de aprendizagem integral. Ou seja, uma sala de aula pode ser nada mais do que um aglomerado de cadeiras à espera de ocupação. Diferentemente, um espaço de aprendizagem educa pelo olhar, pelos variados estímulos que provocam à curiosidade do educando.

Que esta pesquisa possa colaborar com o desempenho do trabalho dos educadores de EJA em instituições particulares. Que estes atentem-se para a importância de não serem apenas coadjuvantes na educação de jovens e adultos e que essa modalidade de educação se torne um mero produto de

mercado. Que os profissionais da área opinem e discutam - juntamente com as direções dessas instituições de ensino que praticam esse serviço - a importância de se trabalhar com a EJA, de maneira que contribuía efetivamente para formação dos sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizado, pois estes encontraram dificuldades no âmbito escolar e agora buscam uma inclusão por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **Espaço, polarização e desenvolvimento**. A teoria dos pólos de desenvolvimento e a realidade, São Paulo: Atlas.1970.

ANTUNES, Ricardo e ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade** Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

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.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. In: STREHL, Afonso (org). **Estrutura e funcionamento da educação básica**: subsídios para alunos, professores e candidatos aos concursos do magistério, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzaito, 2000.

BENTO, E. C. **A Organização dos Espaços-Ambientes de Aprendizagem**. São Paulo: Criar, v. 1, p. 06-09, 2006.

BOURDIEU, P. **Distinction**. Cambridge: MA. Harvard University Press, 1984

BOURDIEU, P., Passeron, C. **Reproduction in education, society, and culture**. Newbury Park, CA: Sage, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Emenda constitucional n.14, cap III, seção I. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez.2003. Disponível em: <http://www.e-diariooficial.com/?pg=noticia&cod=14>. Acesso em:09.set.2009.

BRASIL. Lei nº 9394. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.732. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.e-diariooficial.com/?pg=noticia&cod=14>>. Acesso em:09.set.2009.

BRASIL. Lei nº 12.101. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.e-diariooficial.com/?pg=noticia>>. Acesso em:09.set.2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução**. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004, 96p.

BRZEZINSKI, Iria (Org.), **LDB, dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. Cortez, São Paulo. 2008.

CAMAROTTI, Ilka; SPINK, Peter (Org.). **Redução da Pobreza e Dinâmicas Locais** (2 ed). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

CAPDEVILLE, Evely Najjar. Cidadania: das ruas à sala de aula. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira (Org.) **Educação, cidade e cidadania: leituras de experiências socioeducativas**. Belo Horizonte: PUC Minas/Autêntica, 2007. 168p.

CARNEIRO, Moacir Alves, **LDB fácil; leitura critica – compreensivo: artigo a artigo**. Vozes, Petrópolis, Rio Janeiro. 1998.

CASTELLS, Manuel; HALL, Peter. **Technopoles of the World**, London: Routledge, 1994.

CHOLLEY . A – **La Geographie Guide de l' Etudiant**. Presses Universitaires de France, Paris, 1951.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V: 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI; UNESCO, 1999. 67p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> >. Acesso em 13 Nov. 2009

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática**: História e filosofia da educação. 2 ed. Saraiva, São Paulo. 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil (Rel.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** - Parecer nº CEB/CNE 11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf>. Acesso em: 09.set.2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira (Org.) **Educação, cidade e cidadania: leituras de experiências socioeducativas**. Belo Horizonte: PUC Minas/Autêntica, 2007. 168p.

DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002 ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez / Brasília: MEC:UNESCO, 1996.

DEMO, Pedro **A. Nova LDB**: Ranços e avanços, papyrus Campinas. São Paulo.1997.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2009. Disponível em: <[_www.dieese.org.br](http://www.dieese.org.br)> Acesso em: 13.set.2009.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, n.92, p.1115-1139, Especial – Out. 2005.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação**. Texto legal legislação. Plano. Brasília, 2000.

DINIZ, J.A.F. **Geografia da Agricultura**. São Paulo: DIFEL, 1984. p.232

DOLLFUS, Olivier. **O Espaço Geográfico**. São Paulo: Difel, 4ª edição, 1982.

EDWARDS, Carolyn (et al). **As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. São Paulo: ARTMED, 1998.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? Tradução de Timothy Ireland. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação** nº 26, p. 157-169. São Paulo. ANPED.

FAVERO, Osmar. **Uma Pedagogia da Participação Popular: Análise da Prática Educativa do Meb (1961/1966)**. 320p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. Romão (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria pratica e proposta**. 4º ed. Cortez. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 120p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).

GANDINI, Leila. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In EDWARDS, Carolyn (et al). **As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. São Paulo; ARTMED.1996

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. Cortez. São Paulo. 1990.

GÓES, Moacir de. De pé no chão também se aprende a ler. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1980.

GOMES, Nilma L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais.In:GIOVANETTI, N. L. GOMES (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. P. 87-104.

GRISPUN, M. P.S. Zippin (org). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos**. Dissertação (Mestrado). UFSCar. São Carlos, 1996.

HADDAD (Coord.), Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 25-54. Série: Estado do Conhecimento.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

HANSON, Susan; PRATT, Geraldine. 1988. **Reconceptualizing the Links Between Home and Work in Urban Geography**. Economic Geography Vol. 64 (4) pp. 229-321

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma Educação de Qualidade. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HEIDRICH, A. Fundamentos da Formação do Território Moderno. **Boletim Gaúcho de Geografia**, nº 23, AGB - Seção Porto Alegre,1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação Mediação**. Porto Alegre, 1998.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal : Porto Editora- LDA, 1992, p.79-110.

ISNARD, Hildebert. **O Espaço Geográfico**. Coimbra, Almedina, 1982.

KAYSER, B. **La Région comme object d'étude de la Géographie, em La Géographie Active**. Presses Universitaires de France. Paris, 1964.

LEMME, PASCHOAL. **Memórias de um educador: Estudos de educador de destaques da correspondência**, INEP, 2004. 5 v. Brasília: il. BBE.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. São Paulo: ANPED: Ação Educativa. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 5, nº 6, **1997**

NASCIMENTO, Mariângela; SILVA, José. Escola de Cidadania: a Construção do Espaço Público para a Consolidação da Cultura Cívico-Democrática, **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 2004.

NUNES, Adrilene; CUNHA, Charles. **Projeto de educação de trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências – um olhar de alguns elementos da EJA no ensimesmo do PET**. Belo Horizonte, 2009. 278p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Maria Neuza de (org), **As políticas Educacionais No Contexto da Globalização**. Editus, Ilhéus-Bahia. 1999

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.12,p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 1994.

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

PARREIRAS, Patrícia da Conceição. **Jovens e adultos em processo de escolarização: contribuições para a formação do professor alfabetizador.** 2000. 231f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação.** São Paulo: Ática, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 11 Edição. São Paulo. Cortez, 2000.

PRADO, E. F. S. . Sobrevivências de Tecnologias em Jogos Evolucionários. **Nova Economia** (UFMG), Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 117-135, 1999

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. Disponível em:
<<http://mec.gov.br/alfabetiza/default.htm>>. Acesso em: 21 set. 2009.

RATZEL, F. El Territorio, la sociedad y el Estado. MENDOZA, J. G. ; JIMENEZ, J. M. y CANTERO, N. O. (Orgs.) **El pensamiento geográfico.** Estudio Interpretativo y Antologia de Textos (De Humboldt a las tendencias radicales). Madrid: Alianza Editorial, 1982.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos do RS,** 2003.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado, fundamentos. teórico e metodológico da geografia.** Hucitec. São Paulo 1988.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido.** São Paulo: Ed. Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico informal.** 3ª edição, editora Hucitec. São Paulo, 1997.

SAUNER, Nelita F. M. **Alfabetização de Adultos**. Curitiba: Editora Juruá, 2002.

SOARES, Leôncio. As políticas da EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera. (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. 3.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.201-224.

SOUKI, L. G. . **A atualidade de T.H.Marshall no estudo da cidadania no Brasil**. *Civitas*, Porto Alegre, v. 6, p. 39/58-20, 2006

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã** . 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Sociabilidades contemporâneas: jovens em escolas. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. (Orgs.). **A escola e seus atores-educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 183-197.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Indicadores da Qualidade na Educação de Jovens e Adultos:Estratégia de Avaliação do Percurso Formativo. **Revista Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, V. 11, n. 2, p. 43-50, jul./dez. 2006.

VALENTIM, Silvani S. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes á organização do trabalho escolar. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê: Secretaria de Educação Básica/MEC**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. P. 103-121

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.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.