

Márcio Adriano de Azevedo

Indicadores sociais
e os desafios da
qualidade para a
Educação de Jovens
e Adultos no
contexto da
(a)diversidade



Márcio Adriano de Azevedo

Indicadores sociais
e os desafios da
qualidade para a
Educação de Jovens
e Adultos no
contexto da
(a)diversidade



editoraifrn

**NATAL – RN
2022**

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação
Victor Godoy Veiga

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Tomás Dias Sant'ana



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor

José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenadora da Editora IFRN
Gabriela Dalila Bezerra Raulino

Conselho Editorial

Adriano Martinez Basso
Alexandre da Costa Pereira
Amilde Martins da Fonseca
Anna Cecília Chaves Gomes
Ana Judite de Oliveira Medeiros
Ana Lúcia Sarmento Henrique
Avelino Aldo de Lima Neto
Cinthia Beatrice da Silva Telles
Cláudia Battestin
Diogo Pereira Bezerra
Emanuel Neto Alves de Oliveira
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Genildo Fonseca Pereira
José Everaldo Pereira
Julie Thomas

Leonardo Alcântara Alves
Luciana Maria Araújo Rabelo
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite
Maria Kassimati Milanez
Marcus Vinícius de Faria Oliveira
Marcus Vinícius Duarte Sampaio
Maurício Sandro de Lima Mota
Miler Franco D Anjour
Paula Nunes Chaves
Paulo Augusto de Lima Filho
Raúl Humberto Velis Chávez
Renato Samuel Barbosa de Araujo
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonca

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

André Duarte da Silva

Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: Editora IFRN

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para download em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

PROFESSUS LITTERATUS PROFESSUS LITTERATUS PROFESSUS LITTERATUS

Integram a Série *Professus Litteratus* da Editora IFRN obras de caráter singular que contribuem para o conhecimento da história da educação profissional e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Com essas publicações, busca-se valorizar e socializar a qualidade da produção acadêmica, além de prestar o devido reconhecimento àqueles servidores com célebre atuação junto ao IFRN, por, no mínimo, 10 (dez) anos.

Dessa forma, contempla-se, anualmente, um servidor ativo ou aposentado, dentre os indicados pelo Reitor e/ou pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que possuam obra de relevância institucional, nacional e/ou internacional, com contribuições para o desenvolvimento da educação, ciência, tecnologia e/ou cultura.





Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

A994d	<p>Azevedo, Márcio Adriano de. Indicadores sociais e os desafios da qualidade para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da (a)diversidade / Márcio Adriano de Azevedo. – Natal : IFRN, 2022. 248 p. ; PDF</p> <p>Bibliografia. ISBN: 978-65-86293-97-5</p> <p>1. Educação – Jovens e Adultos. 2. Desigualdades sociais - Educação. 3. Educação profissional - PROEJA. I. Título.</p> <p>IFRN/SIBi CDU 374.7</p>
-------	--

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

DEDICATÓRIA DEDICATÓRIA DEDICATÓRIA

Dedicamos esta obra ao Prof. Dr. Lincoln Moraes de Souza, do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN (*in memoriam*). A densidade teórico-conceitual e metodológica da pesquisa que coordenamos à época, com o apoio e fomento do edital universal 2011 do CNPq, e que em grande parte resulta com a presente obra, em muito deve-se à sua profunda e densa contribuição.

Aos colegas professores e estudantes já nominados nos agradecimentos, cujo compromisso, parceria, cooperação diretas, possibilitaram a publicação desta obra, como significativa parte dos resultados da pesquisa.

AGRADECIMENTOS AGRADECIMENTOS AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – que por meio do edital universal 2011, fomentou a investigação, contribuindo assim para o processo de consolidação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED – *Campus* João Câmara, o qual vem se tornando referência em nos postulados acerca da educação e da diversidade.

Ao CNPq, agradecemos também por ter contribuído com a ampliação e a produção do conhecimento acerca da *construção de indicadores sociais*, da *educação de jovens e adultos*, da *educação e diversidade*, além de ter instigado a reflexividade em torno dos desafios e das possibilidades para vislumbrarmos a qualidade social da educação, tema que vem permeando intensa e tensamente os debates na atual agenda da política educacional brasileira.

Agradecemos ainda ao CNPq também porque a aprovação do fomento ocorreu em momento-chave, visto que em 2011 o IFRN construía uma

proposta de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional, a qual foi aprovada pela CAPES em 2012, o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN - PPGEP.

Agradecemos aos que à época colaboraram como estudantes, muitos atualmente já profissionais e acadêmicos atuantes: Edinalva da Silva Fernandes – Licenciatura em Física (*Campus* João Câmara); Igor Rasec Batista de Azevedo – Licenciatura em Geografia (*Campus* Natal-Central); Iraciara Costa Pinheiro – Licenciatura em Física (*Campus* João Câmara); Jadson Roberto Silva Nascimento – Licenciatura em Física (*Campus* João Câmara); Marcos Torres Carneiro – (Mestrado Acadêmico em Educação Profissional – IFRN); Randerson Victor Batista – Licenciatura em Física (*Campus* João Câmara); Willy César da Silva Moreira – Licenciatura em Física (*Campus* João Câmara). Agradecemos ainda a Cláudia Eugênia Lopes da Silva, hoje Mestre em Geografia pela UFRN, e a Patrícia Ramanna Oliveira de Lira Azevedo, Licenciada em Geografia pelo *Campus* Natal Central do IFRN, pelas preciosas contribuições voluntárias durante o período da pesquisa.

Agradecemos aos colegas de trabalho: Marisa Daniella Garcia, Profa. Edseiysy Silva Barba-

Iho e ao Prof. Matheus Augusto Tavares, os quais se dispuseram a acompanhar os estudantes de iniciação científica do *Campus* João Câmara envolvidos com a pesquisa nos momentos finais e decisivos da coleta de dados, à época.

Agradecemos à Profa. Dra. Lenina Lopes – PPGEP/IFRN, à Profa. Dra. Edneide da Conceição Bezerra, do *Campus* Natal Zona Leste, à Profa. Dra. Pauleany Simões de Moraes – *Campus* Natal Cidade Alta do IFRN, à Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares – PPGEP/IFRN, à Profa. Dra. Maria Aparecida de Queiroz – PPGED/UFRN, e ao Prof. Dr. Antônio Cabral Neto – PPGED/UFRN, os quais colaboraram prontamente com o processo de análise e consolidação do relatório de pesquisa.

Agradecemos à Diretoria Regional de Educação – DIREC -, em João Câmara, pela acessibilidade e o fornecimento de informações sobre as ofertas da Educação de Jovens e Adultos.

Agradecemos também às Secretarias Municipais de Educação da região do Mato Grande, em particular as de João Câmara, Taipu, São Miguel do Gostoso, Poço Branco e Touros, pelas inúmeras vezes em que nos acolheram e tornaram públicos e acessíveis os dados que con-

tribuíram para o desenvolvimento e resultados da pesquisa;

Um agradecimento especial a Sônia Cristina Ferreira Maia – PROFEPT – IFRN/Polo Mossoró, à época a Diretora-Geral do *Campus* Joao Câmara, pelo irrestrito apoio à realização da pesquisa e intenso envolvimento acadêmico-científico.

Agradecemos, por fim, aos que acreditam e sonham com o *sonho possível*: a educação pública, gratuita, obrigatória e de qualidade social, em particular para jovens e adultos estudantes e/ou trabalhadores.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
PREFÁCIO.....	16
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	26
2. DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO..	37
3. FUNDAMENTANDO INDICADORES SOCIAIS..	45
4. SOBRE OS INDICADORES DA PESQUISA: O QUE REVELAM OS DADOS BIBLIOGRÁFICOS E DOCUMENTAIS?.....	55
4.1 Alfabetização.....	55
4.2 Desigualdade social.....	62
4.3 Emprego formal.....	64
4.4 Escolaridade.....	67
4.5 Exclusão social e violência.....	70
4.6 Juventude e pobreza.....	77

4.7 Caracterização e índices dos municípios da região do Mato Grande.....	85
5. TECENDO OS INDICADORES: HORIZONTES PARA A QUALIDADE SOCIAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE.....	143
5.1 Sobre a qualidade social.....	143
5.2 Educação de jovens e adultos em contextos diversos e adversos.....	152
5.3 Para pensarmos a educação de jovens e adultos com qualidade, na diversidade.....	163
5.4 Indicadores para a qualidade social em educação de jovens e adultos.....	173
6. O QUE INDICOU A PESQUISA? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	196
POSFÁCIO.....	205
REFERÊNCIAS.....	209
GLOSSÁRIO.....	233
APÊNDICE.....	236

APRESENTAÇÃO APRESENTAÇÃO APRESENTAÇÃO

Quando recebemos a notícia e o convite para publicar uma obra por meio do selo e da homenagem *professus literatus* 2020 da Editora IFRN, fomos tomados por uma alegria ímpar. Das possibilidades que vislumbramos para publicar, vimos nesta obra um significado peculiar. Resulta de pesquisa coordenada em 2011 por meio do fomento do edital universal do CNPq, quando parecia haver mais importância, relevância e apoio por parte daquele órgão de fomento, às diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais e Humanas.

Um segundo aspecto diz respeito ao debate relacionado à Educação de Jovens e Adultos. Naquele momento, a pesquisa teve a preocupação em se preocupar com a análise de políticas, programas e projetos voltados à EJA no diverso contexto que permeia a região do Mato Grande no Rio Grande do Norte, onde situam-se alguns *Campi* do IFRN, como João Câmara, Macau e Ceará-Mirim.

No âmbito da Educação Profissional, ge-

ralmente quando se fala em EJA alude-se ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, certamente uma das maiores referências do trabalho dos Institutos Federais com a modalidade da EJA. Contudo, para além da modalidade e do próprio PROEJA, o nosso trabalho no âmbito do IFRN, por exemplo, é mais amplo, mais diverso e mais interdisciplinar, se considerarmos outras expressões, políticas e programas, como o programa “Mulheres Mil”, as cooperações federadas em torno dos projetos apresentados no escopo da pesquisa, o trabalho com a educação prisional, a Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos no contexto da Diversidade, do *Campus* Canguaretama do IFRN, entre outras experiências de ensino, pesquisa, extensão e as pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu*, concluídas ou em desenvolvimento pelos programas do IFRN.

A obra que apresentamos é resultado do trabalho coletivo, dedicado e academicamente comprometido de vários professores e pesquisadores, bem como de estudantes em níveis de graduação e de pós-graduação, a qual tive a oportunidade e a satisfação em coordenar. Técnica,

teórica e metodologicamente, tivemos a preocupação com o levantamento de indicadores para a qualidade social na EJA. Mas a centralidade da pesquisa e dos resultados concentra-se essencialmente nos sujeitos de direitos, geralmente taxados à condição de sujeitos diversos-desiguais, para lembrar Arroyo (2008).

PREFÁCIO PREFÁCIO PREFÁCIO

“FAZ ESCURO MAS EU CANTO, PORQUE A MANHÃ VAI CHEGAR”: NOS ENTREMUNDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Peço licença aos leitores para começar esse prefácio com poesia, pois como diz Thiago de Mello, “faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar”, e como o livro ora prefaciado aborda a educação de jovens e adultos (EJA), é necessário poetizar para podermos tornar mais leve essa missão reflexiva pelos entre/mundos que permeiam o processo educativo na EJA.

Trago, assim, a Canção para os fonemas da alegria, de Thiago de Mello, que nos diz:

“Peço licença para algumas coisas
Primeiramente, para desfraldar
este canto de amor publicamente.
Sucedede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.
Peço licença para soletrar,

no alfabeto do sol pernambucano
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas

são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis girando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.
Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um
homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
que o mundo é seu também, que o seu tra-
balho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar - e de ajudar
o mundo a ser melhor. Peço licença

para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:
ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,
contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.
Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.”

Esse poema foi escrito em 1964 em Santiago do Chile, dedicado a Paulo Freire, o grande alfabetizador brasileiro, quando o poeta ali se encontrava exilado.

Pela datação do poema e suas chamadas à luta política, podemos perceber que o tema desse livro não é novo e é parte do sofrimento do povo brasileiro. Diante dessa constatação, partimos da proposição de que o debate sobre a educação de jovens e adultos só existe porque há crianças que não foram e/ou não estão sendo alfabetizadas, isto é, a essas faltou ação do Estado. Tal proposi-

ção reflexiva é uma tese que pode ser comprovada na realidade concreta com argumentos quantitativos e qualitativos, como é o caso da realidade histórico-social brasileira.

Sendo assim, prefaciando um livro que traz resultados de uma investigação que teve como finalidade precípua construir indicadores de qualidade para a educação de jovens e adultos, considerando o contexto da diversidade do país, nos mobiliza a pensar que essa é uma temática a qual deveria, a nosso ver, perpassar por todas as discussões políticas sobre educação que aqui são agendadas, formuladas e implantadas. No entanto, como prefaciadora, me limitarei a deixar fluir minha imaginação situando a pesquisa expressa na obra e seu autor como pesquisador e construtor da pesquisa, que faz parte da série *professus literatus* da Editora IFRN, entremeando a escrita com pensamentos de outros autores que, de igual modo, vem ao longo dos tempos combatendo e opondo-se por meio da ciência às tendências neoliberalizantes que têm ocupado espaço nas políticas educacionais e acadêmicas, especialmente aquelas que se dirigem àqueles aos quais é negado o amor que faz florescer o menino, como emana do poema de Thiago de Mello,

quando em seus versos espraia que a leitura e a escrita faz: “descobrir que todos os fonemas/são mágicos sinais que vão se abrindo/constelação de girassóis girando/em círculos de amor que de repente/estalam como flor no chão da casa.”

No entanto, sem perder a ternura da poesia, é inevitável dizer que as políticas já desenvolvidas no país direcionadas à educação de jovens e adultos dão a dimensão de um processo eivado de contradições, pelo quadro de miserabilidade social imposto aqueles jovens e adultos não letrados ou pouco letrados que sobrevivem a duras penas no solo rico do Brasil, um país desenvolvido historicamente de forma desigual e realimentado por uma estrutura política, social e econômica cuja profundidade de injustiça social ainda não foi explicada em sua totalidade. Essa constatação já foi elaborada pelo professor Dr. Lincoln Moraes de Souza (*in memoriam*), a quem esse livro é dedicado, em suas aulas, palestras e em sua obra, também referenciadas nesse livro.

Os últimos cinquenta anos se constituíram, no Brasil (globalizado em todas as dimensões da vida), por todo seu enorme território, como um período de mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais, às quais chacoalharam a organiza-

ção da educação, pelo excesso de reformismos. São anos permeados por políticas educacionais que fizeram avançar a quantidade de matrículas em alguns níveis, mas que não conseguiram aplacar a enorme dívida histórico-educacional e suas consequências nefastas para o desenvolvimento do país, notadamente para os mais pobres, que ainda vivem em espaços sem as mínimas condições de acesso e permanência às escolas que ofertam educação pública. Essas consequências são bem visíveis em espaços urbanos ou rurais, como na região do Mato Grande norte-rio-grandense, onde a pesquisa foi realizada. Estão, por todo lugar! E nesse lugar de pesquisa, pois “ [...] Às vezes nem há casa: é só o chão” nos versos do poema convocado à reflexão aqui em andamento.

No início do século XXI, vimos algumas iniciativas políticas direcionadas à educação de jovens e adultos implantadas no Brasil, às quais de certo modo serviram como antecedentes do objeto de estudo sobre o qual se debruçou o autor desse livro, no sentido de que a pesquisa considerou como parâmetro, ou seja, como premissa inicial, os índices e os indicadores reportados pelos órgãos oficiais da União, dos Estados e Muni-

cípios sobre as ações estatais desenvolvidas por meio de programas e projetos em espaços escolares e não escolares. Assim, a impressão retirada da leitura é a de que o pesquisador, em seu trabalho cientificamente organizado aqui exposto aos leitores, submeteu seus atos investigativos planejados, seus ensaios reflexivos e imaginados “[...] às leis da realidade objetiva conhecidas no momento” (PINTO, 2020, p. 247). Talvez seja esse o grande desafio do conhecimento para aquele que faz ciência, como postula Maria Cecília Minayo.

Observamos que o autor, para evitar o paradoxal afastamento entre a teoria e a prática na realização dos estudos, adotou procedimentos teórico-metodológicos imprescindíveis à produção do conhecimento atualizado sobre a educação de jovens e adultos no *locus* da pesquisa, sem perder de vista o macroespaço. Dessa forma, na leitura vemos que tal construção é denotada na integração analítica entre as consideradas dimensões micropolíticas e as macro e mesopolíticas, em seu processo de movimento dinâmico. Isso pode ser comprovado quando consideramos que a revisão bibliográfica, a consulta a banco de dados oficiais, a análise documental, as notas de campo e a aplicação de questionário aos inte-

grantes das Secretarias Municipais de Educação de alguns municípios da Região do Mato Grande, participantes da pesquisa que trabalham com a EJA, fizeram com que a explicação acerca dos indicadores de qualidade registrados no livro trouxessem o existente no “chão de ferro, que desse lugar,” como diria Pedro Nava.

O pesquisador/autor traz ao livro o reconhecimento dos avanços em relação a políticas direcionadas à educação de jovens e adultos, posto que os indicadores oficiais mostram a ampliação da oferta em todo território nacional, bem como a implementação de programas, projetos e ações tais como o Brasil alfabetizado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, dentre outros. Sendo assim, o autor considera que não se pode negar que coexistem no país iniciativas governamentais e não governamentais direcionadas a esse público-alvo, mas que na região estudada essas iniciativas não têm promovido os resultados esperados em termos qualitativos e um dos fatores para que isso ocorra pode estar vinculado ao caráter compensatório impresso na formulação e às constantes discontinuidades das políticas educacionais.

Ao final do livro, podemos perceber que a realização dessa pesquisa, ora registrada como produto final, possibilitou que o conhecimento sobre indicadores sociais para a educação de jovens e adultos em espaços escolares e não escolares diversos, tendo como parâmetro as particularidades da Região do Mato Grande, cuja produção singular nos instiga à reflexividade em torno dos desafios e das possibilidades que podem ser vislumbrados à qualidade social da educação como um princípio de direito já preceituado pelo Estado brasileiro, ainda não garantido.

Diante do exposto, é perceptível que esse tema atravessa a história do Brasil e vem como informa o autor do livro: permeando debates intensos e tensamente discutidos na agenda política brasileira, mas a exclusão social dos jovens e adultos não alfabetizados tem jogado à margem dos direitos a maioria dessa população, que é pobre e sobrevive nos campos e na cidade por meio de trabalhos precários. Por isso encerro re/versando Thiago de Mello, para dizer aos jovens e adultos que necessitam de educação pública de qualidade no Brasil: “que o mundo é seu também, que o seu trabalho/não é a pena que paga por ser homem,/mas um modo de amar - e de ajudar/o

mundo a ser melhor”. Ao professor Márcio Azevedo, ressalto que a sua missão como *professus literatus* foi cumprida com brilhantismo, pois o livro contribui de forma exemplar como baliza histórico-social, situada espaço-temporalmente sobre o tema investigado na perspectiva de um mundo melhor para todos.

Natal, no Natal de 2021,
em plena pandemia de Covid-19.
Lenina Lopes Soares Silva

REFERÊNCIAS

MELLO, Thiago de. Canção para os Fonemas da Alegria. In: **Faz Escuro Mas eu Canto - Porque a Manhã Vai Chegar**. Poesias, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1965.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 1.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da educação básica destinada ao atendimento de alunos que não tiveram acesso ou continuidade ao estudo no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, conforme regulamenta o art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96. Ocorre que, para a consolidação da EJA como uma modalidade educativa inscrita no campo do direito social, é preciso que se supere a concepção de modalidade compensatória, como histórica e politicamente vem ocorrendo no Brasil (GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2007), já que os seus objetivos não devem se concentrar na recuperação temporal da escolaridade.

No Brasil, em particular, ingressamos no século XXI diante de uma série de desafios educacionais, sobretudo para as populações pobres e de regiões menos favorecidas socioeconomicamente, que comportam “dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para

extensas parcelas de nossa população” (HADADD; DI PIERRO, 2000, p. 128). Diante disso, faz-se necessário entender que, além da ampliação da percepção das dimensões de tempo e do espaço no processo ensino-aprendizagem, as propostas político-pedagógicas que atendem aos sujeitos que estudam nessa modalidade educativa devem estabelecer uma relação mais estreita com o seu entorno sociocultural, visando o desenvolvimento de práticas que vislumbrem uma escola associada à sua vida, identidade e especificidades.

Nesse particular, alguns mecanismos de conscientização são importantes para que o ato educativo seja dimensionado sem as arestas do preconceito social, pois a consciência política e a defesa pelo do direito à educação se evidenciam cada vez mais na sociedade, em particular entre a população jovem e adulta excluída de direitos básicos como a educação e o trabalho, conforme mostram Arroyo (2001; 2008; 2009) e Azevedo e Souza Filho (2009).

Em que pese reconhecermos os avanços, como a implementação do PROEJA, os dados oficiais publicados em documentos como os da Unesco (2008b), Brasil (2007) e Brasil (2008)

mostram que a EJA no Brasil ainda não ocupa uma posição privilegiada no conjunto das políticas de educação e os sujeitos vinculados a essa modalidade de ensino são marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens materiais, comprometendo a participação ativa dos sujeitos no mundo do trabalho, da política e da cultura. Segundo a Unesco (2008b), até 2015, o compromisso do Brasil seria de atingir 50% nos níveis de alfabetização de adultos. Entretanto, o documento mostra que essa meta só poderá ser alcançada em 2025, visto as dificuldades político-pedagógicas como a evasão, descontinuidade nas políticas, falta de respeito à diversidade, desvinculação da educação com o trabalho, entre outros.

Por isso, considerar as heterogeneidades desses sujeitos, suas identidades, suas peculiaridades e expectativas em relação à escola, requer a construção de indicadores da qualidade educativa que se pautem no respeito à diversidade, tendo como marco um projeto político-pedagógico que desenvolva um processo educacional com qualidade socialmente referenciada; processos formativos de educação

(inicial e continuada); tendo vínculos com o mundo do trabalho (ANTUNES, 2011; SOARES, 2010); e com as práticas sociais emancipatórias. Isso exige a compreensão de que a educação é um processo permanente, contínuo e ininterrupto ao longo da vida (DELORS, 2003; DINIZ, 2009; BEISIEGEL, 2008). Logo,

[...] para que esse processo seja permanente, as políticas de educação devem superar o caráter de descontinuidade, visto que no decurso da história tem sido costume implementar ações específicas de governos sem o compromisso com a sua continuidade. Pelo contrário, criam novos programas, projetos e planos, com o intuito de dar cara nova à gestão, quase sempre sem avaliar os resultados anteriores, induzindo à descontinuidade da própria dinâmica escolar (SILVA, 2003, p. 1).

Nos anos 2000, as ações decorrentes do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, associadas às lutas e conquistas consolidadas na agenda governamental das políticas de educação,

ampliaram as possibilidades de inclusão da EJA no plano da educação profissional. Disso resultou, por exemplo, a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, conforme mostra Moura (2008). Tendo como objetivo se constituir em uma política de inclusão social emancipatória, o documento parte da compreensão de que a escola é um *locus* integrante e atuante nas dinâmicas sociais, devendo contribuir para o desenvolvimento das vocações produtivas e das potencialidades de desenvolvimento regional, envolvida em ações de sustentabilidade sociocultural, econômica e ambiental.

O programa pretendia, ainda, do ponto de vista político-governamental, oferecer as condições para a inclusão da população em suas ofertas educacionais; inserir organicamente a modalidade de EJA integrada à educação profissional nos sistemas de educação públicos; ampliar o direito à educação básica, pela universalização do

ensino médio; do trabalho como princípio educativo; da pesquisa como fundamento da formação; e condições geracionais, de gênero, das relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2006). Assim sendo,

Um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em política educacional pública do estado brasileiro (MOURA, 2006, p. 02).

De fato, o PROEJA se constitui em um importante indicador de ações sistêmicas das políticas de educação para a modalidade de educação de jovens e adultos, tanto no que concerne à oferta quanto no que se refere às concepções e práticas dos profissionais que atuam nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem. Ademais, desde 2009 o programa vem consolidando a produção de monografias e livros que discutem a problemática da educação profissional articulada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

Com a oferta do PROEJA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte vem desenvolvendo inúmeras ações tanto no que concerne aos cursos de ensino médio integrado quanto na Pós-graduação *lato sensu*. Na região do Mato Grande, em particular, as ações desenvolvidas pelo IFRN/*Campus* João Câmara para a educação de jovens e adultos vêm se ampliando, sobretudo no contexto da diversidade, tendo em vista a pluralidade socioeconômica, política e cultural decorrente da existência de comunidades quilombolas, indígenas, assentados, agricultores familiares, pescadores etc.

Desde 2010, o Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEPED)/IFRN – *Campus* João Câmara e o Grupo de Estudos em Linguagem, Formação Profissional Docente e Inclusão Social - GELFOPIS (IFRN/*Campus* Macau) vem investindo em iniciativas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a EJA, destacando-se, além do PROEJA, os cursos de Pós-graduação *lato sensu*: Especialização em Organização e Gestão escolar para a educação do campo e educação de jovens e adultos (aprova-da via MEC/DPEJA/SECADI/FNDE); Especialização em Educação, Sustentabilidade e Geografia do Semiárido (aprova-da pelo edital 35/2010 – CNPq – Linha Temática 4); e Especialização em Educação do Campo – Saberes da Terra (aprova-da via MEC/SECADI/FNDE). No âmbito das atividades de extensão, o *Campus* também coordena o Projeto Mulheres Mil, destinado à alfabetização e profissionalização de mulheres que moram nos assentamentos da região.

Esses cursos visam a melhoria da qualidade educativa para a modalidade de educação de jovens e adultos, principalmente porque ocorrem numa região onde se concentram os menores índices educativos do Estado do Rio Grande do Norte. Além do Núcleo de Pesquisa, o *Campus* João

Câmara também vem amadurecendo a proposta de criação e consolidação – a partir das experiências desenvolvidas - de um Centro de Referência em Educação e Diversidade, com a finalidade de oferecer formação continuada, aperfeiçoamentos e assessorias aos municípios da região, bem como assistir a interação no campo acadêmico-científico no que concerne às pesquisas com enfoque nas **ações voltadas à diversidade e à inclusão social**.

A região do Mato Grande é constituída por 15 municípios: Bento Fernandes, Jandaíra, *João Câmara*, Maxaranguape, Parazinho, Pedra Grande, Poço Branco, Pureza, Rio do Fogo, São Miguel do Gostoso, Taiapu, Touros, Caiçara do Norte, São Bento do Norte e Ceará-Mirim, e comporta uma população de 203.507 habitantes, dos quais 98.128 residem na zona urbana e 105.379 no setor rural. Essas localidades têm, caracteristicamente, população inferior a 10.000 habitantes, cujas matrizes socioeconômicas, políticas e culturais são predominantemente rurais, conforme mostra o Plano de Desenvolvimento Sustentável do território do Mato Grande (RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

A região se sobressai estrategicamente

em sua geopolítica, visto que se localiza no ponto mais próximo do continente europeu e possui três dos principais eixos rodoviários do Estado. Apesar disso, as perspectivas de desenvolvimento na região são preocupantes, sobretudo no que concerne à dimensão socioeconômica, cujos dados revelam uma determinada estagnação. “A realidade atual aponta uma População Ativa *com baixo nível de escolarização*, o que certamente dificultará a inserção no mercado de trabalho mais exigente em qualificação profissional” (RIO GRANDE DO NORTE, 2006, p. 7, grifo nosso).

Segundo o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Mato Grande (RIO GRANDE DO NORTE, 2006) e outros estudos como os de Azevedo, Tavares e Dantas (2011), entre os desafios que se impõem à região, podem-se destacar a concentração de terras; as dificuldades de inserção dos produtos no mercado (comercialização); degradação ambiental; irregularidade climática; **elevados índices de analfabetismo no meio rural**; base social pouco organizada: pequeno número de organizações com atuação efetiva no território; baixo nível de associativismo; ingerência política; falta de integração institucional; migração da população rural para a zona urbana; baixo índice

de cobertura da Assistência Técnica Estatal; **insuficiência de cursos profissionalizantes**; e **a falta de capacitação e de educação voltada para a agricultura familiar**. Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento Sustentável sobreleva que as políticas públicas e iniciativas governamentais e não governamentais, bem como a sociedade civil organizada, situam-se num contexto de enfrentamento político, econômico, social e cultural que exigem práticas e ressignificações no campo das políticas públicas, inclusive e principalmente no campo da educação de jovens e adultos, onde ainda encontramos inúmeros desafios, conforme mencionamos.

Nesse contexto, propusemos a realização da pesquisa INDICADORES PARA A QUALIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE, a qual, associada às ações de ensino e de pesquisa já existentes no IFRN, em particular nos *campi* situados em João Câmara, Ceará-Mirim e Macau, podem contribuir para a análise crítica e propositiva frente aos desafios e perspectivas da educação de jovens e adultos numa região marcada por evidentes diversidade e desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais.

2. DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O objetivo geral da pesquisa foi contribuir com a construção de indicadores que visem a qualidade social para a educação de jovens e adultos no contexto da diversidade, tendo como parâmetro os programas e projetos desenvolvidos na Região do Mato Grande norte-rio-grandense. Inicialmente, as metas estabelecidas para a consecução do objetivo foram:

1. Mapear as ofertas, quais sejam: os programas e projetos existentes para a EJA no contexto da diversidade, situados nos municípios que compõem a região do Mato Grande norte-rio-grandense;
2. Levantar e construir indicadores sociais para a EJA, tendo como parâmetro a qualidade social e a diversidade socioeconômica, política e cultural dos sujeitos jovens e adultos.
3. Analisar os indicadores e divulgá-los junto às comunidades escolares da região, bem como em eventos acadêmico-científicos;

4. Publicar os resultados na configuração de coletânea, a fim de contribuir positivamente para as iniciativas governamentais e não-governamentais voltadas para a educação de jovens e adultos;
5. Contribuir para a criação e consolidação do Centro de Referência em Educação e Diversidade - IFRN/*Campus* João Câmara.

Para atingir o objetivo proposto, alguns procedimentos foram adotados, quais sejam: a revisão da literatura; análise documental, o uso de recursos fotográficos e cartográficos, além da aplicação de instrumento de coleta de dados junto às Secretarias Municipais de Educação dos municípios da Região do Mato Grande, o qual foi definido como Instrumento de coleta de dados: mapeamento da oferta em educação de jovens e adultos (APÊNDICE 1).

A revisão da literatura significa:

[...] para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa [...] afinar suas

perspectivas teóricas, processar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 112).

Conforme ressaltamos, além da revisão da literatura, o desenvolvimento da pesquisa se apropriou de outros recursos, visto que em sua maioria, todas as “[...] fontes não existem ainda sob a forma de textos escritos, mas devem tornar-se os textos que você inserirá na tese à guisa de documentos: dados estatísticos, transcrições de entrevistas [...]” (ECO, 2005, p. 95). Quanto à análise documental, esta desempenhou uma função privilegiada no processo de construção da pesquisa, pois as políticas de educação, em particular os programas e projetos para a EJA, seguem orientações estabelecidas por meio de leis, normas, decretos, portarias, entre outros documentos, inclusive já mencionados. “São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...]”

busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). A construção dos índices e indicadores ocorreu por meio de estudos entre os pesquisadores, estudantes e colaboradores, tendo como referência alguns estudos, como os de Kayano e Caldas (2002), Januzzi (2004), Ribeiro e Gusmão (2001- 2007) e Azevedo (2010), entre outros que são cotejados no item “Sobre os indicadores”.

No processo de pesquisa, as notas de campo foram imprescindíveis, inclusive porque à luz de Bogdan e Biklen (1994), vimos que elas contribuem para a definição: 1) dos retratos de sujeitos; 2) das reconstruções do diálogo; 3) da descrição do espaço físico; 4) dos relatos de acontecimentos particulares; 5) da descrição de atividades; e 6) do comportamento do observador. Esclarecem, ainda, que essas têm dimensões de naturezas descritivas e reflexivas. “Alguns investigadores excedem-se no lado reflexivo e escrevem as suas autobiografias. É importante lembrar que as reflexões são um meio para a realização de um estudo melhor, e não um fim em

si próprias” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 165). Além de contribuir para a sistematização das observações, as notas de campo também nos permitiram esclarecer algumas dúvidas suscitadas durante a aplicação do quadro de levantamento de indicadores.

A fotografia também foi utilizada como procedimento de pesquisa, possibilitando o registro dos encontros e das atividades desenvolvidas em função da investigação. Desse modo, “[...] As fotografias que podem ser utilizadas em investigação educacional qualitativa podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 184). Como procedimento,

Quase desde o seu advento, a fotografia foi utilizada em conjunção com a investigação em ciências sociais. Um dos primeiros fotógrafos que fez documentários fotográficos de cariz social foi Jonh Thompson [...] Embora as ciências sociais e a fotografia estejam ligadas desde há longo, só recentemente as fotografias captura-

ram a atenção de um número significativo de investigadores [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 165).

Conforme já foi dito, o grupo de professores e estudantes desenvolveu leituras e discussões tanto no que concerne à metodologia de construção de indicadores bem como aquelas que discutem a educação de jovens e adultos, conforme consta no item de referências de estudo desta obra. Os estudos sistemáticos em grupo ocorreram quinzenal ou mensalmente, no período de janeiro de 2012 a junho de 2013, havendo algumas interrupções decorrentes de dois períodos de greve no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

O grupo se reuniu e se organizou em estudos de grupos, palestras e participação em eventos, inclusive ministrando minicurso com enfoque na pesquisa, conforme mostram o programa e o certificado em anexo. Em 2012, além dos estudos sistemáticos de textos e documentos, o grupo definiu também acerca dos procedimentos de pesquisa, notadamente o instrumento de coleta de dados, o qual foi definido como **mapeamento da**

oferta em educação de jovens e adultos, a fim de serem aplicados no campo empírico da pesquisa, quais sejam, os municípios da Região do Mato Grande do Estado do Rio Grande do Norte. Em função de duas greves no IFRN e mais duas na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, os calendários letivos tiveram modificações díspares e o acesso ao campo empírico ficou limitado a cinco municípios, visto as dificuldades de acesso e a incipiência do prazo para realizar a pesquisa.

Nesse sentido, o levantamento dos **indicadores pedagógicos** ficou restrito aos municípios de João Câmara, Taipu, São Miguel do Gostoso, Poço Branco e Touros. Tais indicadores resultaram de oficinas e minicursos ministrados no *Campus* João Câmara, junto aos cursistas da pós-graduação *Lato Sensu* em **Organização e Gestão para as modalidades de educação de jovens e adultos e educação do campo**, cujo público-alvo pertencia aos municípios da região, bem como nas visitas *in loco* feitas pelos professores do IFRN e dos estudantes da Licenciatura em Física do *Campus* João Câmara.

Dada a limitação de acesso ao campo empí-

rico, o grupo da pesquisa resolveu definir o levantamento de índices e de indicadores de todos os municípios elencados inicialmente, tendo como parâmetro os estudos de Pochmann e Amorim (2003), bem como o Portal do Desenvolvimento Local (2013) e o IBGE (2013). Desse modo, a pesquisa apresenta importantes dados acerca dos índices e indicadores de **exclusão social, escolaridade, alfabetização, pobreza, desigualdade social, emprego formal, concentração de jovens e violência**.

Ainda no processo de planejamento dos objetivos da pesquisa, programou-se a realização de seminário, na perspectiva de reunir gestores, professores e estudantes da educação de jovens e adultos dos municípios pesquisados. Na oportunidade, seria oferecido minicurso com o enfoque da pesquisa, intitulado de: **construindo indicadores para a qualidade social em EJA no contexto da diversidade**. Em função da reelaboração do calendário letivo do IFRN, o evento não se realizou em maio de 2013 – conforme estava previsto –, pois em função das greves, nesse período os professores e estudantes, inclusive os envolvidos no estudo, encontravam-se em férias.

Ademais, como estava prevista a participação de palestrante internacional, não havia mais espaço em sua agenda para vir ao Brasil em 2013. Nesse sentido, o evento foi realizado em novembro de 2014, observando a mesma programação, e o seu financiamento foi fomentado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN, bem como pelo *Campus* João Câmara, sendo assim uma continuidade dos estudos.

3. FUNDAMENTANDO INDICADORES SOCIAIS

No geral, os indicadores desempenham a função de acompanhar a implementação das políticas públicas, os quais subsidiam os processos de gestão. Para Souza (2012), podemos definir os indicadores como: a) recursos metodológicos para informar sobre aspecto da realidade ou mudança; b) medida, geralmente quantitativa, para substituir, quantificar ou operacionalizar conceito abstrato na pesquisa científica ou em atividades de políticas públicas; c) tradução das dimensões relevantes em algo operacional; e d) expressos como taxas, proporções, médias, índices, cifras etc.

Para Oliveira (2012) os indicadores: a) remetem para concepções embutidas sobre o social; b) são recursos metodológicos essenciais no tocante à formulação, acompanhamento e avaliação da política social; c) são representados pelas estatísticas como insumo básico para sua construção. Cano (2005) explicita que os indicadores estão ligados a dimensões, podendo representar-se numa variável operativa para mensurar indiretamente o que se pretende levantar, mapear, acompanhar/ou avaliar.

De acordo com Jannuzzi (2003), sobre os indicadores, pode-se dizer: a) é uma medida, geralmente quantitativa, visando operacionalizar um conceito abstrato; b) informa sobre alguma coisa ou mudanças que estão ocorrendo; c) elo entre os modelos explicativos da teoria social e a evidência empírica; d) ligado ao monitoramento da realidade social e à formulação e implementação de políticas públicas; e) traduz em cifras tangíveis e operacionais as dimensões relevantes; f) podem ser expressos através de taxas, índices, médias, proporções, distribuições por classes etc.; g) não devem ser confundidos com as estatísticas disponíveis, pois elas representam os dados na forma

bruta; h) insumo básico e indispensável nas políticas públicas. Em outros estudos, Jannuzzi (2002) ressalta que:

Sem dúvida, o conhecimento do significado, dos limites e potencialidades dos indicadores sociais pode ser de grande utilidade para os diversos agentes e instituições envolvidos na definição das prioridades sociais e na alocação de recursos do orçamento público. Se bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais. Na negociação das prioridades sociais, esses indicadores podem contribuir no dimensionamento das carências a atender nas diversas áreas de intervenção (JANNUZZI, 2002, p. 53).

Para tanto, é necessário que os indicadores sejam organizados em sistema, podendo ser determinado de acordo com os aspectos, dimensões e níveis da realidade. Ainda de acor-

do com Jannuzzi (2002), a adoção de **sistemas de indicadores sociais** que abranja as múltiplas dimensões da realidade social é a melhor opção como instrumento analítico de trabalho para os formuladores de políticas e tomadores de decisão. No caso da pesquisa, observamos os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que direta e/ou indiretamente podem influenciar na qualidade social da educação de jovens e adultos.

Para Minayo (2009), dentre os aspectos relevantes que contribuem para a construção de um sistema de indicadores plausível, devemos considerar as concepções, os interesses e os enfoques das organizações e dos atores envolvidos para a avaliação, culminando um processo decorrente do diálogo e da negociação entre todos os atores.

Os indicadores exercem uma importância técnica imprescindível no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas, visto que permitem: a) maior acesso à informação; b) maior transparência; c) ajuda na tomada de decisões; d) maior conhecimento de como está a atividade; e) habilitação de papel central na avaliação de políticas públicas; e) insumos básicos na formulação

e implementação de políticas públicas (SOUZA, 2012).

No que diz respeito à sua aplicação às pesquisas, no geral os indicadores representam o elo entre os modelos explicativos e a evidência empírica. Em nossa investigação, os indicadores foram construídos com base na revisão bibliográfica, nos documentos e em bancos de dados existentes na web, como aqueles vinculados ao IBGE. Já em termos de aplicação aos processos de gestão das políticas públicas, os indicadores vinculam-se à formulação, monitoramento e à avaliação. Assim sendo,

Do ponto de vista de sua utilidade, além de ser um dispositivo para medição, para o estabelecimento de parâmetros e para avaliação, os indicadores são importantes instrumentos de gestão, pois permitem ao administrador operar sobre dimensões-chave de sistemas e de processos, monitorando situações que devem ser mudadas, incentivadas ou potencializadas desde o início de uma intervenção até o alcance do que foi pretendido e previs-

to como resultado (MINAYO, 2009, p. 84).

Na palestra ministrada para o grupo da pesquisa, Souza (2012) explicou que os indicadores possuem as seguintes classificações:

1) Área temática, como indicadores de saúde (percentual de crianças nascidas com peso adequado etc.) e indicadores educacionais (escolaridade média da população de quinze anos etc.). Também podem ser classificados por áreas temáticas agregadas, como os indicadores de condições de vida etc.;

2) Objetivos/quantitativos (especialmente através de estatísticas públicas como domicílios com rede de água etc.) e subjetivos/qualitativos (índice de confiança etc.);

3) Descritivos (menos valorativos) e normativos (mais valorativos);

4) Simples (com estatística específica referida a uma dimensão) e compostos/sintéticos (aglutinam dois ou mais indicadores referidos a uma ou mais dimensões, como o IDH);

5) De acordo com o ente indicado como o indicador-insumo (na especificação do programa mostram os recursos, ligados a recursos dispo-

níveis como os humanos, financeiros etc. como número de professores por estudantes e outros), o indicador-produto/resultados (no diagnóstico caracterizam empiricamente o contexto, os problemas sociais etc. e são indicadores resultantes de processos complexos como a esperança de vida ao nascer, resultados das políticas etc.) e o indicador-processo/fluxo (na implementação dos programas para monitorar os recursos, medição de eficácia/eficiência/efetividade, indicadores intermediários traduzindo os esforços operacional dos recursos como número de consultas por mês etc.);

6) Indicadores ligados ao tempo como os de estoque (medida de uma dimensão num momento específico como anos de escolaridade) e indicadores de performance/fluxo (ligados a mudanças em dois momentos distintos, como aumento dos anos de escolaridade);

7) De acordo com os três aspectos relevantes ou critérios da avaliação, no caso indicadores de eficiência (ligados aos meios e recursos empregados), indicadores de eficácia (ligados ao cumprimento das metas) e indicadores de efetividade (ligados aos efeitos em termos de justiça social e bem estar para a sociedade);

8) Relacionados à ordem de precedência num modelo causal envolvendo determinantes, efeitos-primários, efeitos-intervenientes e indicadores-respostas.

Ainda para Souza (2012), em pesquisas como a que realizamos, é relevante que se observe as propriedades desejáveis dos indicadores, quais sejam:

1. Relevância social¹;

2. Validade: a) grau de proximidade entre o conceito e a medida; b) como refletir o conceito abstrato; c) alguns indicadores são mais válidos que outros; d) proximidade entre indicador e indicando;

3. Confiabilidade: a) indicador exhibe sempre a mesma coisa se a realidade a que se refere não mudou; b) ligada à qualidade dos dados utilizados;

1 Além de levantar indicadores sobre aspectos que implicam diretamente na qualidade social da educação de jovens e adultos no contexto da diversidade, como alfabetização e escolaridade, a pesquisa agregou outros indicadores que também refletem nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem dos espaços escolares e não escolares que ofertam a educação de jovens e adultos, como a exclusão social, pobreza, desigualdade social, emprego formal, concentração de jovens e violência, tendo como base os estudos de Pochmann e Amorim (2003).

4. Cobertura: a) representatividade da realidade empírica que está sendo analisada; b) cobertura espacial ou populacional;

5. Sensibilidade: a) capacidade de refletir mudanças significativas se a dimensão estudada muda;

6. Especificidade: a) reflete alterações estritamente vinculadas às mudanças da dimensão de interesse; b) depende da consistência interna das dimensões e variáveis, como é o caso do IDH;

7. Inteligibilidade: a) remete para a transparência metodológica de construção do indicador, isto é, compreensível e comunicável;

8. Periodicidade: a) atualização do indicador e levante regular dos indicadores;

9. Historicidade: a) indicador ligado a séries históricas e comparáveis; b) poder avaliar tendência, valor presente e situações do passado.

Depreendendo-se dos aspectos anteriores, percebemos que:

Construir indicadores na pesquisa científica significa, pois, transformar conceitos e relações entre conceitos, que constituem as teorias com seus diferentes graus de generalidade e abstração, em categorias e pro-

posições capazes de avançar na direção da explicitação das suas configurações e aplicações particulares. Esse processo revela a sua importância e necessidade quando garante a demarcação de evidências concretas que permitam a compreensão ou explicação dos fenômenos que estão sendo investigados (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 72).

À luz do que as autoras explicitam, percebemos que os aspectos epistemológicos e metodológicos são fundamentais para a definição de indicadores e para o conhecimento sobre o fenômeno que está sendo pesquisando, no caso, o levantamento de indicadores para a qualidade da educação de jovens e adultos no contexto da diversidade.

Por compreendermos que os fatores que dificultam o alcance da qualidade social na educação, em particular na educação de jovens e adultos, decorrem de fatores intrínsecos e extrínsecos aos espaços escolares e não escolares que trabalham com essa modalidade educativa, elegemos, a partir dos estudos desenvolvidos pelo grupo da pesquisa, o levanta-

mento de indicadores e de índices de **Pobreza, Emprego formal, Juventude, Violência, Alfabetização, Desigualdade, Escolaridade e Exclusão social**.

Vale ressaltar que tanto na região Nordeste quando na região do Mato Grande, onde se situam os municípios pesquisados no Rio Grande do Norte, tais índices são mais elevados que a média nacional, conforme explicitam os estudos de Klein e Luna (2009) e Azevedo, Tavares e Dantas (2011).

4. SOBRE OS INDICADORES DA PESQUISA: O QUE REVELAM OS DADOS BIBLIOGRÁFICOS E DOCUMENTAIS?

4.1 ALFABETIZAÇÃO

Hoje, o sucesso escolar não é uma realidade para muitas crianças, jovens e adultos que se encontram nas escolas públicas brasileiras, uma vez que nossas escolas têm sido mediadoras de muitos fracassos, principalmente na alfabetização. Discutindo a questão, Freire (2006, p. 18) realça que o analfabetismo

[...] não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.

As avaliações feitas nacionalmente – por órgãos oficiais e do 3º setor – não dão conta de que o número de analfabetos em nosso país ainda é bastante significativo.

Em um país como o Brasil, que tem a marca da desigualdade como lugar comum, podemos dizer que o analfabetismo tem classe social, cor e região geográfica. É na escola pública que estão os pais e os filhos do analfabetismo, é na população preta e parda e é na região Nordeste onde se concentram os maiores índices de analfabetismo por Estado.

Saber ler e escrever é um bem construído pela humanidade e a não distribuição desse bem a todos se configura como uma grande injustiça social. “Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva

daninha' a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta" (FREIRE, 2006, p.18).

Destacamos com Campelo (2001) que a não alfabetização tem múltiplas determinações e é reconhecidamente um problema social, conforme Ferreiro (1992, p.10) denuncia quando diz que "a persistência do analfabetismo na América Latina é, antes de tudo, um problema político".

Como destaca Campelo (2001), muitos são os acordos, encontros e conferências que têm como objetivo resolver os graves problemas brasileiros no campo da educação. Ao longo da década de 1990, esses encontros aconteceram de maneira intensa como as reuniões de ministros de educação de toda América Latina e Caribe – Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Programa para Reforma Educacional na América Latina (PROMEDLAC) – com o objetivo de propor diretrizes políticas de educação na região e acompanhar a operacionalização das políticas (CASASSUS, 2001).

A Conferência de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi

um marco dessas conferências. Nessa Conferência, foi assinada a 'Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos', que estabeleceu a Década da Educação, com propósitos bem definidos:

- A escolarização de todas as crianças, oferecendo uma educação geral e mínima de 8 a 10 anos;
- Erradicação do analfabetismo;
- Melhoria da qualidade do ensino;
- Investimentos de organismos internacionais nos financiamentos destinados à alfabetização e à educação básica;
- Universalização da educação básica;
- Formação de professores.

Adentramos o século XXI verificando que tais propósitos não se concretizaram na sua plenitude. Como as estatísticas demonstram, o Brasil – signatário dessa conferência – ainda não conseguiu cumprir com muitos daqueles compromissos. Muitas crianças, jovens e adultos têm sua vida marcada pelo fracasso escolar na alfabetização e, sendo a alfabetização “a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem” (FERREIRO, 1992, p.9), essas crianças, jovens e adultos têm o seu

processo de construção do conhecimento comprometido pela não aquisição desse instrumento de mediação entre os homens.

Tfouni (1995, p.9), define a alfabetização como “[...] aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Tendo uma preocupação/compromisso com a libertação do homem, Freire vincula seu conceito de alfabetização a uma postura desse homem que, se apropriando da alfabetização, concomitantemente, se apropria de uma postura crítica desse mundo. A leitura do mundo e da palavra cria as condições para esse homem passar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Para Moura (2004, p. 195) “[...] a alfabetização constitui-se numa ação entre sujeitos em estado de permanente busca, criação e intervenção. Para que esta ação aconteça, é preciso a existência de um objeto mediador que no caso é a linguagem escrita”.

Compreendemos a alfabetização como um processo não apenas de codificação e decodificação, mas, fundamentalmente, como compreensão e expressão de significado. Escrever é

dizer a minha palavra, é imprimir significado às coisas do mundo através da escrita. Ler é compreender o dito/não dito pelo outro. Ler e escrever são práticas que nos permitem estabelecer um diálogo, uma interação com o mundo (LEITE, 2013).

Nesse sentido, acreditamos que o desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de ler/escrever a maior variedade textual possível, advindas das práticas sociais de leitura e escrita, é um processo que necessita se estender por toda a vida escolar e seguir adiante, pois sempre teremos um texto novo a nos ser apresentado com uma linguagem diferenciada; às vezes, precisamos nos apropriar de uma nova linguagem para podermos ler/escrever/compreender/significar. Essa discussão nos remete a um novo conceito: o de letramento.

[...] porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recen-

te surgimento do termo letramento (SOARES, 2001, p.20, grifo da autora).

O letramento é compreendido como prática social, de modo que os sujeitos envolvidos “[...] nessas práticas, constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 2003, p.11).

No foco desta preocupação, destacamos que nos avanços vividos na sociedade, onde são demandadas, cada vez mais, práticas de leitura e de escrita, essa demanda não é acompanhada por parcelas da população, especialmente as já excluídas economicamente. Muitas crianças, jovens e adultos, com anos de escolaridade, não conseguem ler um livro de história e/ou jornal; enquanto isso, outra parcela da população usa a internet para exercer todo tipo de prática social, fazendo uso da leitura e da escrita: escreve cartas, bilhetes, acessa o banco, a biblioteca, a sala de namoro, lê jornais, escreve diários, enfim, está conectada ao mundo moderno.

Considerando a alfabetização e o letramento como indissociáveis, os conceitos de alfabetização e letramento vão sendo ressignificados em função das demandas sociais e, junto a essa

ressignificação, surgem outros conceitos para dar conta da continuidade desse processo, visto que o alfabetizador precisa ter clareza acerca do referido processo que implica competências a serem adquiridas.

Precisamos nos mobilizar contra a divisão da sociedade em letrados e iletrados. Para Ferreira (2002, p.63), o verdadeiro desafio é essa crescente desigualdade quando “[...] alguns não chegaram, sequer, aos jornais, aos livros e às bibliotecas, enquanto há quem corra atrás de hipertextos, correio eletrônico e páginas virtuais de livros inexistentes”.

4.2 DESIGUALDADE SOCIAL

Na sociedade atual, o homem passa grande parte de sua vida trabalhando e tentando chegar a algum lugar no mundo do trabalho primeiro do que o outro, como se fosse uma atitude de gênio, tornando-se um funcionário exemplar e comprometido com a empresa, submetido ao chefe, como um verdadeiro esquizofrênico, porque o apogeu de um homem e sua dignidade passa pela conquista do trabalho.

Mesmo concebido dessa forma opressora, esse é um trabalho ao qual muitos não tem acesso, ficando na marginalidade do dito processo produtivo.

Já com a era da sociedade pós-industrial, De Masi (1999, p.69) aponta:

Inaugurou uma condição mais intelectualizada de vida, deslocando a exploração dos braços para o cérebro, cujas características valorizam e do qual está pronta a reduzir alguns mecanismos através da inteligência artificial. Isso vem coroar uma longa história de evolução que, vez por outra, teve como protagonistas o progresso espiritual ou material, modulados por lentes incubações subterrâneas e súbitas explosões criativas.

Partes dessas mudanças paradigmáticas nas relações de trabalho se dão pela transformação da operação manual em tecnologias sofisticadas para atender aos investimentos e às exigências do mundo do trabalho, ou seja, passa-se da simplicidade à complexidade, exigindo formas

de organização entre homens, que por sua vez passam a dividir-se em grupo sociais para regular suas ações por meio de normas e regras pré-estabelecidas.

Essas normas e regras servem para direcionar culturalmente os grupos dos extratos inferiores, os marginalizados e pobres economicamente. Segundo os estudos de Elias (1993) e de Freitas (2006), essas normas e regras regulam as condutas adotadas pelos extratos superiores, defendendo seus interesses de classe, ficando visível a desigualdade social e impossibilitando uma reflexão sobre a sociedade e sua própria vida. Assim sendo, educação e trabalho são processos imprescindíveis para se superar as desigualdades, desde que garantidos como formas e possibilidades de transformação humana e social (MOLL, 2010).

4.3 EMPREGO FORMAL

O emprego formal caracteriza-se como um trabalho com carteira profissional assinada, o que garante ao beneficiário e direitos trabalhistas ao trabalhador, que ocupa cargo ou

função remunerada diante de uma atividade econômica desenvolvida numa empresa pública ou privada, a qual lhe confere um salário ou vencimentos. O trabalhador, de posse desse registro em carteira profissional, passa a contribuir com o INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social), o que lhe garante a aposentadoria por tempo de serviço garantido por lei. Porém, mudanças na organização produtiva do trabalho acontecerão e farão a sociedade repensar sua qualificação profissional na perspectiva de uma nova ordem social para o mundo do trabalho, como enfatiza Shaff (1993, p. 130):

A automação e a robotização provocarão transformações incomensuráveis no âmbito do trabalho humano tradicional, causando um desemprego estrutural de massa. Estas transformações consistirão não apenas numa nova forma social de trabalho, que será substituído em grande parte por outras ocupações, mas também numa modificação das atitudes em relação ao trabalho, na valorização do trabalho e do seu lugar no sis-

tema de valores interiorizado pelo indivíduo. Em outras palavras: um novo ethos do trabalho.

Faz-se necessário a reestruturação produtiva na formação profissional para que o trabalhador seja inserido satisfatoriamente no mundo do trabalho, garantindo seu emprego formal, embora haja amplos espaços produtivos nas micro e pequenas empresas, que incentivam novas formas de produção e incremento tecnológico.

Segundo Pochmann (2012) na virada do século XX, o Brasil teve um constante crescimento nos micro e pequenos negócios do empreendimento formal, chegando a 3,2 milhões de empresas brasileiras formais, com 97% delas possuindo até 49 empregados. É importante ressaltar a relação das ocupações formais geradas para o país e que venha dialogar com as formações profissionais existentes, qualificando e requalificando profissionais para o mundo do trabalho na perspectiva de melhoria, ascensão e elevação das condições de qualidade de vida, o que ainda é um desafio, como observa Pochmann (2012).

4.4 ESCOLARIDADE

A inclusão social passa necessariamente pela ampliação da escolarização dos sujeitos. A escolaridade é um indicador que diz respeito à característica educacional de uma população. Para Freire (2013), educação é toda influência positiva que um ser exerce sobre outro. A educação sistematizada cientificamente envolve processo de criação, produção, socialização, reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio da interação social intencional por meio da escola.

A política educacional brasileira tem se preocupado com a ampliação da escolarização dos brasileiros. Prova disso é o que prevê a meta 8 do Plano Nacional de Educação (2014), que ainda se encontra em processo de construção: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

O Conselho Nacional da Educação (CNE), órgão do governo brasileiro, define a escolarização como a atividade que mais incide no desenvolvimento do país. Entre muitas outras funções da escolaridade, quando articulada ao projeto de desenvolvimento humano, tem-se o amadurecimento da competência profissional presente no art. 7º da Resolução CNE/CP nº 3: “[...] a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico” (Brasil, 2002).

Alguns indicadores podem auxiliar na medição da escolarização de um país, como:

- 1) A Taxa de Atendimento Escolar, que se trata de um indicador o qual permite avaliar o acesso da população ao sistema educacional. Corresponde o percentual da população em idade escolar que frequenta a escola, independente de nível/modalidade de ensino, podendo ser calculada para as faixas de 0 a 6, 7 a 14, 15 a 17, e 18 a 24 anos.

- 2) A Taxa de Escolarização Bruta, que é um indicador o qual permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino.
- 3) A Taxa de Escolarização Líquida, que se trata de um indicador o qual identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária.
- 4) A Taxa de Analfabetismo, ponderada por meio de Censo Demográfico, realizado com periodicidade decenal, e na Pnad, com periodicidade bianual, que considera analfabetas as pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecem. Aquelas que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram, e as que apenas assinam o próprio nome também são consideradas analfabetas. Em outras palavras, compreende o percentual de pessoas analfabetas em determinada faixa etária. Consideramos, aqui, a faixa etária de 15 anos ou mais, isto é, o analfabetismo avaliado acima da faixa etária onde, por lei, a escolaridade seria obrigatória.

4.5 EXCLUSÃO SOCIAL E VIOLÊNCIA

A exclusão social é um tema transversal contemplado em várias áreas do conhecimento. Verificamos que o seu sentido político e sociológico apresenta-se articulado ao conceito de violência social, seja ela material ou simbólica. Nessas linhas, desenvolveremos um exercício reflexivo a respeito do tema exclusão social, assunto que julgamos de fundamental importância quando se objetiva discutir acerca da educação de jovens e adultos.

O interesse em pesquisar sobre exclusão social requer pensar sobre as dimensões da exclusão e sobre os fatores condicionantes no sentido de conceber sugestões estratégicas de inclusão que caminhem no sentido da possibilidade emancipatória da educação de jovens e adultos (PINTO, 2010). Não temos a pretensão de desenvolver um conceito de exclusão social, de forma que não nos propomos a empreender uma discussão substantiva do tópico, antes a apresentação de alguns pressupostos e proposições que, não sendo pacíficos nem consensuais, correspondem, pelo menos, aos fundamentos científicos basilares que se

discutem na problematização dessa temática sociológica, fundamental para a reflexividade da EJA.

A exclusão social diz respeito às formas pelas quais os indivíduos podem acabar isolados, sem um envolvimento integral na sociedade mais ampla. É um conceito mais amplo do que classe baixa porque tem a vantagem de enfatizar os processos dos mecanismos de exclusão. Também é diferente da idéia de pobreza propriamente dita, concentrando sua atenção sobre uma ampla variedade de fatores que impedem que indivíduos ou grupos tenham as mesmas oportunidades que estão abertas a maioria da população (GIDDENS, 2005, p. 264).

Os fatores da exclusão social estão inevitavelmente associados às dimensões processuais em que ela se exprime. Em outras palavras, são múltiplos os fatores causais, a saber: ambientais, culturais, econômicos, políticos e sociais. Eles estão na origem das diversas formas de exclusão

social. Do ponto de vista central desta reflexão, há de se assinalar que, na origem da exclusão social, podem, portanto, estar fatores econômicos, ligados ao funcionamento do sistema, às relações internacionais, ao sistema financeiro, entre outras possibilidades.

A partir das sociedades industriais, dado o peso dominante da dimensão econômica na história da humanidade, marcante nos últimos duzentos anos, pode-se deduzir que os fatores econômicos têm tido uma importância decisiva no condicionamento das situações de exclusão social que arrolaram nessas sociedades.

Os lugares reservados aos invisíveis sociais (marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis etc.) têm condicionado o lugar reservado à sua educação pública no conjunto das políticas oficiais. No Brasil, a história dessas políticas se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. A educação popular do jovem e do adulto, os princípios e as concepções que as inspiraram na década de 1960 continuam atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida, entre outras lutas.

As dispersas e diversas mobilizações popu-

lares foram fortemente propagadas nos anos de 1960 e se prolongam por todas as recentes décadas, inclusive por meio de diversos protestos de rua nos anos de 2013 e 2014. O ideário libertador da educação de jovens e adultos nascida no contexto da década de 1960 brota e rebrota, persistindo na luta de contestação à exclusão e à marginalização, dado que os setores populares continuam submetidos ao longo destas décadas. Essa ponderação nos faz supor que tais mobilizações agiram como pedagogias promotoras do ensino-aprendizagem dos direitos sociais (FREIRE, 1996; 2011; FREIRE; GUIMARÃES, 2003).

Neste sentido, as pesquisas sobre a EJA nos mostram como a permanência das grandes questões não resolvidas questionam o progresso pessoal e social pela escolarização e pela educação nos moldes tradicionais. Essas pesquisas nos lembram que milhões de pessoas ainda não saíram dos começos de sua condição humana. Como se as promessas de futuro não tivessem conseguido que a humanidade ultrapassasse seus inícios, suas necessidades primárias. Como se tudo estivesse no passado remoto, apesar de tantas promessas de futuro, de inserção e de igualdade (GUIDDENS, 2005).

Tais constatações dramáticas nos movem

a repensar os contextos educativos e as pedagogias, pois é fato que não é suficiente prometer apenas um futuro para os letrados, os escolarizados, para os excluídos ou trabalhadores que sacrificam o descanso, por promessas que nem tão pouco alteram seus presentes. Além dos grupos de pesquisa, os movimentos sociais denunciam que a negligência pedagógica que se tem efetivado de sobremaneira no caso dos atendimentos dos excluídos em espaços escolares e de formação não-escolar de assistência social alimenta a ideia do precário presente sem horizontes, ancorado nas vidas e nas sortes do jogo perene do presente.

O objeto das mobilizações sociais parte das necessidades localizadas no seu universo mais próximo, na reprodução mais imediata da existência, porém as reivindicações são ampliadas para os governos, para as políticas públicas, para a reforma agrária, para o modelo econômico, para a igualdade, entre outras.

A ideologia da pedagogia emancipadora gera um saber compromissado com a realidade local, propondo as possibilidades de sua ampliação via o desenvolvimento. Os sujeitos construtores das premissas populares vão sendo mu-

nidos de interpretações e de referenciais para se entender como coletivo nessa “globalidade”. Dessa forma, deve ser entendida a educação de jovem e adulto como um campo de saberes que emana dos excluídos munidos de saberes, valores e estratégias desejosos do enfrentamento do sistema. As políticas de movimento social, notadamente de educação social, devem se construir como temas transversais mais híbridos, porque acolhem diversas pautas reivindicativas, aceitam e recusam as regras do sistema. Nesse espaço, o que interessa não é ganhar poder, mas veicular a participação, a autonomia e a descentralização.

Diante dos argumentos assinalados, pressupomos que reinventar a concepção mais alargada de educação de jovem e adulto como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação, no espaço escolar e não-escolar, em que contam: o compromisso com a defesa dos direitos humanos, a construção de referenciais pedagógicos gestados na coletividade e o protagonismo dos sujeitos para os quais se dirige a ação pedagógica.

Diante das lógicas de exclusão, a literatura da área da inclusão educacional (MANTOAN,

1988; STAINBACK, 1999; GONZÁLEZ, 2002; MARTINS, 2001; DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) aponta provocações em um duplo sentido: destacando a necessidade de os indivíduos excluídos se tornarem cidadãos plenos e destacando a necessidade de a sociedade permitir e acolher tal cidadania. Tais direitos humanos centram-se no entendimento dialético que permite considerar a inclusão social como processos de interação entre as partes diversas de um todo.

A perspectiva da inclusão social se refere à vida social e educativa de todos os sujeitos, sem exceções, com relação aos direitos de acesso e de permanência às instituições sociais. Trata-se de um conceito que celebra os princípios da alteridade e da empatia, por meio da interação e da compreensão do outro, propondo viabilizar o acesso às oportunidades da sociedade a quem dela estava excluído, permitindo a retomada da relação interativa entre o indivíduo, a família e a sociedade a que ela pertence.

No cenário nacional brasileiro, tem-se a Constituição Nacional de 1988, a lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais 2006/05, entre outros, como os principais instrumentos legais em que está explicitada a ló-

gica filosófica do direito para a política de educação de jovens e adulto emancipatória, assentadas na normativa legislativa internacional sobre os direitos humanos.

4.6 JUVENTUDE E POBREZA

A categoria social conhecida historicamente como juventude tem sido objeto de estudos e pesquisas e, recentemente, de políticas públicas, em particular, no campo da educação. Principalmente quando se trata do segmento pobre da população, o foco dos programas e projetos é a redução da pobreza cuja história está associada ao processo de industrialização inglesa no século XVIII. Expande-se em escala mundial com denominações distintas: indigência, pauperismo, proletariado industrial, miséria, sem, no entanto, perder a sua essência.

Essa pobreza é fruto de um modo de produção excludente, cuja marca principal é a desigualdade entre os que possuem os meios de produção e acumulam a riqueza produzida socialmente, em contraposição a poucos dela despossuídos. Por sua natureza impõe, desde os

seus primórdios, uma nova organização do trabalho liberalizado e disponível para ser vendido. Expropria, explora e exclui parcela expressiva de trabalhadores ou não trabalhadores, em escala mundial, expondo-a a condições de pobreza ou miséria.

Enquanto isso, a produção capitalista expõe, nas vitrines de *shopping centers*, marcas renomadas de roupas, tênis, artigos de informática e telefonia de última geração, dentre outros, incentivando, principalmente os jovens, ao consumo desenfreado. Imprimem-se, dessa forma, novos valores e criam-se novos padrões societários que não dialogam com os tradicionais. De fato, a maioria dos jovens no estágio atual de acumulação capitalista não faz jus aos benefícios da produção dela decorrentes. Principalmente em países da América Latina, África ou Ásia, vivem à margem das possibilidades de acesso à riqueza social – material e imaterial ou simbólica – apropriada ainda por poucos.

Diante dessa realidade, Sposito (2003) considera a juventude como uma fase de instabilidade que correspondente aos problemas sociais, diversificados ao longo da história na qual, também, se modifica o conceito de juventude. Assim,

nos anos de 1960, o protagonismo juvenil consistia da crise de valores e conflitos geracionais de natureza ética e cultural. Nos anos seguintes, a concepção de juventude mudou, com a inserção social dos jovens no campo do emprego e do trabalho. Por volta dos anos oitenta, com o esgotamento do **Estado protetor** nos países de capitalismo avançado, o avanço das ideias e das práticas neoliberais, reduzem-se as políticas sociais universais. Cresce o contingente populacional em condições de pobreza e aumenta o desemprego, principalmente entre os jovens, como sério problema em algumas nações, inclusive aquelas consideradas desenvolvidas.

Urgia, pois, providências para a **problemática da juventude** (15- 24 anos), cujo papel de **agentes para o desenvolvimento** da sociedade integra a agenda de organismos multilaterais técnicos (ONU, Unicef), de agentes financeiros multilaterais (Banco Mundial e Banco Interamericano do Desenvolvimento) e de Estados-nação, inclusive o Brasil. Para esse fim, realiza-se uma conferência mundial de Ministros de Estado (Lisboa/Portugal/1998), que orienta aos Estados atribuir em seu objetivos, princípios, compromissos e planos de ação, o caráter intersetorial aos pro-

gramas e projetos sociais – de capacitação ocupacional e inserção cultural – quer governamentais ou não-governamentais.

A proposta dividia responsabilidades com os agentes e colocava os jovens como beneficiários e contribuintes do processo de desenvolvimento. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA² (Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990), objeto de controvérsias quanto a direitos e responsabilidades individuais, os reconhece como sujeitos com direitos “[...] de desenvolver-se programas na área da saúde, esporte, lazer e educação, visando controlar o tempo livre dos jovens” (SILVA; ANDRADE, 2009). Essas políticas, no entanto, são consideradas de frágil institucionalidade. Diante desses embates, indagamos porque as juventudes, ao longo da história, despertam, diferentemente, a atenção do poder público e da iniciativa privada? Seriam os jovens um problema a ser enfrentado ou potencial de força de trabalho para o capital e consumidora da produção capitalista?

Atualmente, os jovens, indistintamente, são estimulados a consumir marcas renomadas de roupas, tênis, artigos de informática e telefo-

2 Cf.. Brasil (2010).

nia de última geração expostas pela mídia e em vitrines de *shopping center* luxuosos. Esses produtos de uso comum por personagens famosos (seus ídolos) os atraem, porém, ao mesmo tempo, os afastam da possibilidade de adquiri-los por que não têm poder aquisitivo compatível. Assim, a sociedade informacional e global imprime novos valores e recria padrões societários que não dialogam com os tradicionais. Ao mesmo tempo, frustra expectativas sociais, econômicas, culturais e políticas, o que, provavelmente, impulsiona-os à busca de outras respostas aos problemas que os afeta, diretamente, de forma explícita ou, difusa.

Essas condições e os problemas que cercam os jovens decorrem em parte do desamparo pela família como instituição história, que mudou sua constituição e facilmente se destitui. Os jovens são igualmente desprotegidos pela sociedade e pelo Estado, que, talvez, nas formas de atendê-los não os conduz, devidamente, ao desenvolvimento humano e à cidadania.

A pobreza que se expande na sociedade atual em meio a crises estruturais tem essa natureza (OFFE, 1984) desde o final do século XX e no atual, afetando indistintamente pessoas de pertencimentos distintos. Entre os jovens, a re-

percussão consiste em não “[encontrarem] seu lugar tanto no âmbito das políticas de proteção social quanto entre aquelas que visavam à transferência de renda” (NOVAES, 2009, p. 16). Contrariando a lógica perversa excludente do capital, a exemplo de épocas pretéritas, buscam respostas construtivas em oportunidades de estudo, trabalho e vivências diversificadas; ou perversas, como a criminalidade, o uso de drogas proibidas e/ou exposições em manifestações de ruas e espaços privados.

Para enfrentar esse universo de relações na qual a procura por trabalho é superior à oferta de vagas no mercado, a procura por mão de obra especializada tende a ser cada vez mais premente, impondo-se como desafio à educação. Pesam também outros critérios, como a idade que se associa à escolaridade e à experiência profissional, para o acesso e a permanência no trabalho formal. Entre os jovens, as restrições ainda dizem respeito “[...] ao preconceito e à discriminação de classe, gênero e cor [que, se associam ao], à discriminação por endereço” (NOVAES, 2006, p. 106).

Assim, diante da diversidade nas relações e das incertezas a que a juventude está exposta, Sposito (2003) sugere a atualização desse termo

para o plural: *juventudes*. Diante desse pressuposto, perguntamos se as políticas sociais, em especial no campo da educação, saúde, esporte, lazer, transporte, dentre outras, respondem à diversidade de situações, problemas, expectativas, liberdade e autonomia na formação de valores e atitudes que orientam os jovens na recriação de novas culturas? (ALMEIDA, 2006). Dados do IBGE decorrentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) do último trimestre 2013 indicam que os jovens com idade entre 14 e 17 são os que menos têm uma ocupação (2,7%). Nas regiões Norte e Nordeste, a média da desocupação está em torno de 17,5%.

Corroborando as incertezas que pairam no conjunto da sociedade, o IBGE publicou a Síntese de Indicadores Sociais 2013, pesquisados em 2012, com dados correspondentes à população jovem brasileira. Uma matéria publicada no jornal Estado de S. Paulo (29.11.2013) chama a atenção para 9,6 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos de idade, entre as quais 19,6% não trabalhava nem estudava na escola. A situação é mais complexa na faixa entre 18 a 24 anos, pois quase um quarto desse contingente populacional (23,4%) está em situação semelhante (QUEIROZ, 2012).

A defasagem nos indicadores sociais referentes à população jovem corresponde, ainda, à proporção de trabalhadores que têm carteira assinada, que, no intervalo de dez anos (2002-2012) subiu mais de 12%, passando 44,6% para 56,9%.

Insistimos em indagar: seria a educação formal básica em sua dimensão profissional (inicial ou permanente), associada a outras políticas de inserção social e cultural, uma saída para as aspirações das juventudes “[...] em contextos históricos, sociais e culturais distintos marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.) de gênero e até mesmo geográfica, [...]”? (MAIA *et al.*, 2008, p. 145). Também é motivo de reflexão a ampla divulgação, pelo governo e pelas mídias, de políticas de transferência de renda para famílias consideradas pobres, vivendo nas cidades e no campo.

Dentre essas políticas, merecem destaque o histórico programa **Bolsa família** e o **Brasil sem miséria**. Apesar das críticas que recebem, nas contas do governo – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) – ambos contribuem para que 19,5 milhões de pessoas se afastem ou saiam da linha de extrema de pobre-

za. Também abrangem diversidade de ações que incluem nutrizes, gestantes, farmácia popular, programa “Minha casa, minha vida”, assistência técnica e extensão rural dentre outros. Assim, trabalhar com a problemática das políticas governamentais de redução da pobreza na população brasileira e de educação enquanto componente dessas medidas, merece busca de informações, análise e reflexão cuidadosas sobre as ações governamentais nesse campo. Nesse universo, está em jogo a natureza dessas políticas e, em consequência, a qualidade dos serviços, a gestão no uso dos recursos públicos, dentre outros cuidados que merecem as avaliações políticas das políticas públicas no campo social.

4.7 CARACTERIZAÇÃO E ÍNDICES DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO MATO GRANDE

Todas as classificações deste trabalho seguem os parâmetros do IBGE. Os índices utilizados na pesquisa têm como referência os estudos de Pochmann e Amorim (2003). Para interpretar os indicadores dos municípios contemplados pela pesquisa, devemos observar que: 1) o índice varia de zero a um; e 2) as piores condições de

vida equivalem àqueles valores próximos a zero, enquanto as melhores situações sociais estão próximas a um.

Localização:

FIGURA 01: localização da região do Mato Grande no Rio Grande do Norte.



FONTE: Google Imagens, 2013.

MESORREGIÕES

Os municípios que compreendem a região do Mato Grande estão localizados entre três das quatro mesorregiões do Estado do Rio Grande do Norte, sendo estas:

1) MESORREGIÃO AGRESTE POTIGUAR:

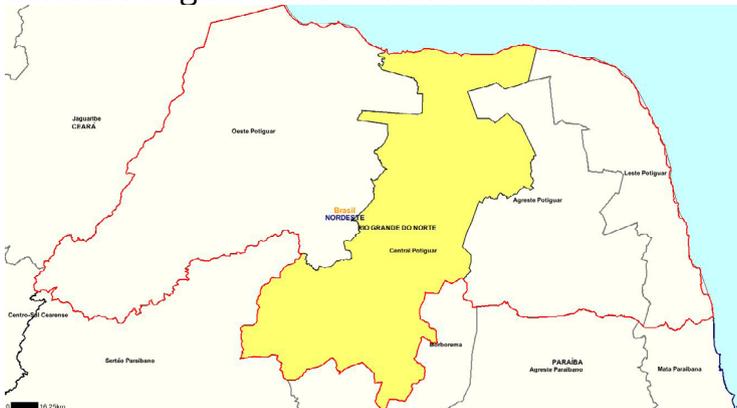
FIGURA 02: Mapa de localização da mesorregião Agreste Potiguar no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

2) MESORREGIÃO CENTRAL POTIGUAR

FIGURA 03: Mapa de localização da mesorregião Central Potiguar no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

3) MESORREGIÃO LESTE POTIGUAR:

FIGURA 04: Mapa de localização da mesorregião leste potiguar no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

MICRORREGIÕES

No tocante às microrregiões, os municípios da região do Mato Grande estão divididos da seguinte forma:

1) MICRORREGIÃO BAIXA VERDE

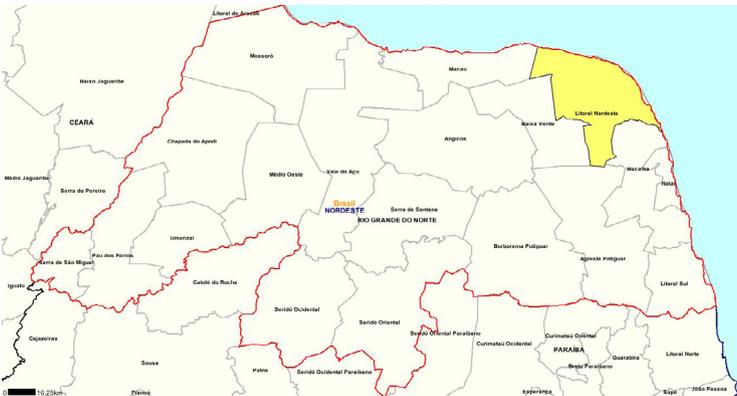
FIGURA 05: Mapa de localização da microrregião Baixa Verde no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

2) MICRORREGIÃO LITORAL NORDESTE (TODOS OS MUNICÍPIOS):

FIGURA 06: localização da microrregião Litoral Nordeste no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

3) MICRORREGIÃO MACAU (2 DE 5 MUNICÍPIOS):

FIGURA 07: localização da microrregião Macau no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

4) MICRORREGIÃO MACAÍBA (APENAS 1 DE 5 MUNICÍPIOS):

FIGURA 08: localização da microrregião Macaíba no Rio Grande do Norte.



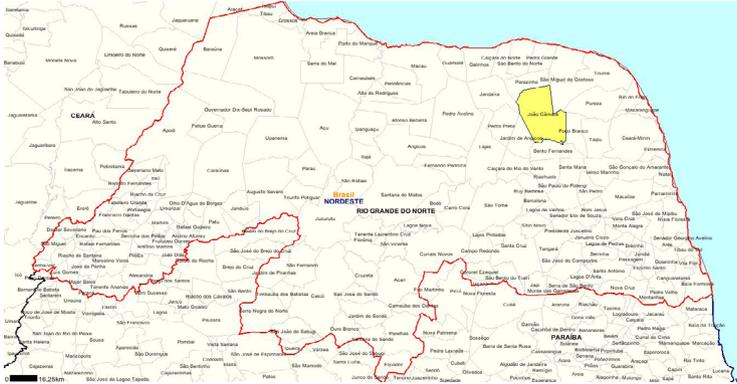
FONTE: SIDRA, 2013.

MUNICÍPIOS:

1) JOÃO CÂMARA

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 09: localização do município de João Câmara no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 10: localização de João Câmara na microrregião Baixa Verde.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1928.

População – Censo 2010: 32.227 habitantes.

População estimada 2013: 34.057 habitantes.

Urbanização 2010: 70.28%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
0,97%

IDH – 2010: 0,595.

Índice de Gini – 2010: 0,560.

Área: 715 km².

ÍNDICES:

Pobreza: 0,270

Emprego formal: 0,042

Juventude: 0,493

Violência: 0,990

Alfabetização: 0,547

Desigualdade: 0,024

Escolaridade: 0,281

Exclusão social: 0,352

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil: 3995^o

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 01: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	284	53,89	
Estrutura	31	5,88	
Indústria	09	1,71	
Serviço	201	38,14	
Não informado	02	0,38	
Total Geral	527	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 02: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	239	42,91
Alimentação	64	11,49
Comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas	51	9,16
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	39	7,00

Outras atividades de serviços pessoais	21	3,77
Outros	143	25,67
Total geral	557	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

2) BENTO FERNANDES

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 11: localização de Bento Fernandes no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

ÍNDICES:

Pobreza: 0,099

Emprego formal: 0,041

Juventude: 0,437

Violência: 1,000

Alfabetização: 0,545

Desigualdade: 0,006

Escolaridade: 0,251

Exclusão social: 0,308

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil : 5110º

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 03: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	66	50,77	
Construção	02	1,54	
Estrutura	24	18,46	
Indústria	-	-	
Serviço	38	29,23	
Não informado	-	-	
Total geral	130	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 04: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	50	38,46
Alimentação	18	13,85
Educação	15	11,54
Outras atividades de serviços pessoais	07	5,38
Comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas	06	4,62
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	06	4,62
Outros	28	26,15
Total geral	130	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

3) CAIÇARA DO NORTE

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 13: localização de Caiçara do Norte no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 14: localização de Caiçara do Norte na microrregião Macau.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1997

População – Censo 2010: 6.016

População estimada 2013: 6.257

Urbanização 2010: 97.97%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
0,29%

IDH – 2010: 0,574

Índice de Gini – 2010: 0,530

Área: 190 km²

ÍNDICES:

Pobreza: 0,242

Emprego formal: 0,015

Juventude: 0,506

Violência: 0,889

Alfabetização: 0,612

Desigualdade: 0,020

Escolaridade: 0,276

Exclusão social: 0,332

Posição no ranking da melhor situação: 4533º

ATIVIDADES:

QUADRO 05: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	45	50,56	
Construção	-	-	
Estrutura	08	8,99	
Indústria	03	3,37	
Serviço	32	35,96	
Não informado	01	1,12	
Total geral	89	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 06: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	46	51,69
Alimentação	12	13,48
Serviços de escritório, de apoio administrativo e outros serviços prestados às empresas	07	7,87

Armazenamento e atividades auxiliares dos transportes	07	7,87
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	05	5,62
Outros	12	13,47
Total geral	89	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

4) CEARÁ MIRIM

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 15: localização de Ceará-Mirim no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

ÍNDICES:

Pobreza: 0,284 Emprego formal: 0,081
Juventude: 0,515 Violência: 0,988
Alfabetização: 0,615 Desigualdade: 0,035
Escolaridade: 0,337 Exclusão social: 0,377
Posição no ranking da melhor situação: 3515º

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 07: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	551	63,72	
Construção	0	0,00	
Estrutura	0	0,00	
Indústria	17	2,12	
Serviço	262	32,67	
Não informado	2	0,25	
Total geral	802	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 08: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	378	47,13
Alimentação	134	16,71
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	87	10,85
Comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas	55	6,86
Outras atividades de serviços pessoais	43	5,36
Outros	105	13,09
Total geral	802	100,00

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

5) JANDAÍRA

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 17: localização de Jandaíra no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 18: localização de Jandaíra na microrregião Baixa Verde.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1963

População – Censo 2010: 6.801

População estimada 2013: 7.086

Urbanização 2010: 58.18%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
1,05%

IDH – 2010: 0,569

Índice de Gini – 2010: 0,520

Área: 436 km²

ÍNDICES:

Pobreza: 0,241

Emprego formal: 0,052

Juventude: 0,487

Violência: 1,000

Alfabetização: 0,476

Desigualdade: 0,025

Escolaridade: 0,232

Exclusão social: 0,340

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil : 4289º

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 09: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	59	38,81	
Estrutura	51	33,55	
Indústria	02	1,32	
Serviço	39	25,66	
Não informado	01	0,66	
Total geral	152	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 10: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	44	28,95
Alimentação	21	13,82
Atividades de organizações associativas	19	12,50
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	15	9,87
Educação	15	9,87

Outros	38	24,99
Total geral	152	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

6) MAXARANGUAPE

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 19: localização de Maxaranguape no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 20: localização de Maxaranguape na microrregião Litoral Nordeste.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1958

População – Censo 2010: 10.441

População estimada 2013: 11.419

Urbanização 2010: 37,24%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
2,70%

IDH – 2010: 0,608

Índice de Gini – 2010: 0,520

Área: 131 km²

ÍNDICES:

Pobreza: 0,209

Emprego formal: 0,747

Juventude: 0,456

Violência: 1,000

Alfabetização: 0,585

Desigualdade: 0,015

Escolaridade: 0,300

Exclusão social: 0,460

Posição no ranking da melhor situação: 2374º

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 11: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	106	43,80	
Estrutura	60	24,79	
Indústria	01	0,41	
Serviço	72	29,76	
Não informado	03	1,24	
Total geral	242	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 12: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	97	38,19
Alimentação	40	15,75
Educação	19	7,48
Administração pública, defesa e seguridade social	17	6,70
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	15	5,91
Outros	66	25,97
Total geral	254	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

7) PARAZINHO

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 21: localização de Parazinho do Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 22: localização de Parazinho na microrregião Baixa Verde.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1962

População – Censo 2010: 4.845

População estimada 2013: 5.139

Urbanização 2010: 64.75%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
1,14%

IDH – 2010: 0,549

Índice de Gini – 2010: 0,520

Área: 275 km²

ÍNDICES:

Pobreza: 0,181

Emprego formal: 0,052

Juventude: 0,422

Violência: 1,000

Alfabetização: 0,496

Desigualdade: 0,010

Escolaridade: 0,219

Exclusão social: 0,316

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil: 4955º

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 13: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	26	47,27	
Estrutura	16	29,09	
Indústria	1	1,82	
Serviço	12	21,82	
Total geral	55	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 14: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	21	38,18
Alimentação	9	16,36
Administração pública, defesa e seguridade social	6	10,91
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	5	9,09

Comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas	3	5,45
Educação	3	5,45
Outras atividades de serviços pessoais	3	5,45
Outros	5	9,09
Total geral	55	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

8) PEDRA GRANDE

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 23: localização de Pedra Grande no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

ÍNDICES:

Pobreza: 0,198

Emprego formal: 0,051

Juventude: 0,415

Violência: 1,000

Alfabetização: 0,515

Desigualdade: 0,017

Escolaridade: 0,297

Exclusão social: 0,329

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil : 4636º

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 15: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	26	34,21	
Estrutura	30	39,47	
Indústria	-	-	
Serviço	20	26,32	
Não informado	-	-	
Total geral	76	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 16: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	22	28,21
Alimentação	17	21,80
Administração pública, defesa e seguridade social	10	12,82
Atividades de organizações associativas	9	11,54
Educação	5	6,42
Outros	10	12,82
Total geral	78	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

9) POÇO BRANCO

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 25: localização de Poço Branco no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 26: localização de Poço Branco na microrregião Baixa Verde.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1963

População – Censo 2010: 13.949

População estimada 2013: 14.845

Urbanização 2010: 53.15%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
1,30%

IDH – 2010: 0,587

Índice de Gini – 2010: 0,570

Área: 230 km²

ÍNDICES:

Pobreza: 0,195

Emprego formal: 0,036

Juventude: 0,453

Violência: 0,969

Alfabetização: 0,524

Desigualdade: 0,004

Escolaridade: 0,234

Exclusão social: 0,319

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil : 4898º

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 17: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	103	46,40	
Construção	-	-	
Estrutura	23	10,36	
Indústria	15	6,76	
Serviço	78	35,14	
Não informado	-3	1,35	
Total Geral	222	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 18: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio Varejista	96	40,68
Alimentação	46	19,49
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	15	6,36
Educação	13	5,51

Comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas	11	4,66
Outros	55	23,30
Total Geral	236	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

10) PUREZA

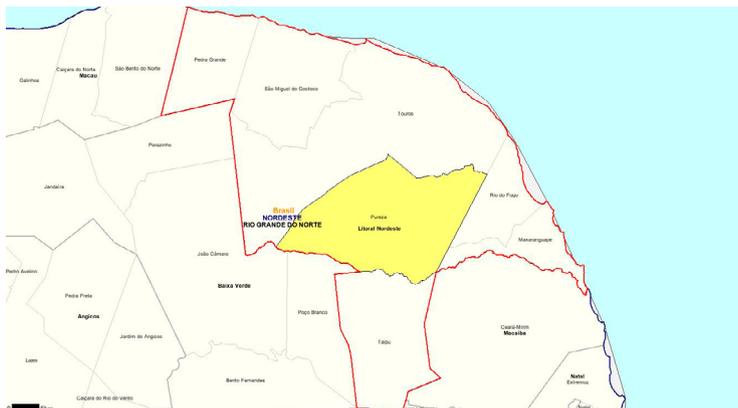
LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 27: localização de Pureza no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 28: localização de Pureza na microrregião do Litoral Nordeste.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1963

População – Censo 2010: 8.424

População estimada 2013: 9.081

Urbanização 2010: 35.52%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
1,93%

IDH – 2010: 0,567

Índice de Gini – 2010: 0,540

Área: 504 km²

ÍNDICES:

Pobreza: 0,181

Emprego sormal: 0,046

Juventude: 0,467

Violência: 0,932

Alfabetização: 0,578

Desigualdade: 0,012

Escolaridade: 0,266

Exclusão social: 0,322

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil : 4793º

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 19: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	3	2,05	
Comércio	39	26,71	
Estrutura	58	39,73	
Indústria	2	1,37	
Serviço	44	30,14	
Não informado	-	-	
Total geral	147	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 20: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	30	20,27
Alimentação	28	18,92
Administração pública, defesa e seguridade social	16	10,81
Educação	12	8,10
Atividades de organizações associativas	12	8,10
Serviços de assistência social sem alojamento	8	5,41
Atividades de atenção à saúde humana	6	4,05
Outros	36	24,32
Total geral	148	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

11) RIO DO FOGO

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 29: localização de Rio do Fogo no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 30: localização de Rio do Fogo na microrregião do Litoral do Nordeste.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1997

População – Censo 2010: 10.059

População estimada 2013: 10.607

Urbanização 2010: 37.25%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
0,88%

IDH – 2010: 0,569

Índice de Gini – 2010: 0,520

Área: 150 km²

ÍNDICES:

Pobreza: 0,226

Emprego formal: 0,005

Juventude: 0,465

Violência: 1,000

Alfabetização: 0,532

Desigualdade: 0,016

Escolaridade: 0,222

Exclusão social: 0,326

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil : 4694^o

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 21: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	1	1,14	
Comércio	73	82,95	
Estrutura	7	7,95	
Indústria	-	-	
Serviço	6	6,82	
Não informado	1	1,14	
Total geral	88	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 22: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	53	58,89
Alimentação	14	15,56
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	6	6,67
Educação	3	3,33

Atividades de organizações associativas	3	3,33
Outros	11	12,22
Total geral	90	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

12) SÃO BENTO DO NORTE

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 31: localização de São Bento do Norte no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 32: localização de São Bento do Norte na microrregião de Macau.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1953

População – Censo 2010: 2.975

População estimada 2013: 2.967

Urbanização 2010: 34.73%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
-1,27%

IDH – 2010: 0,555

Índice de Gini – 2010: 0,540

Área: 289 km²

ÍNDICES:

Pobreza: 0,123

Emprego formal: 0,067

Juventude: 0,491

Violência: 1,000

Alfabetização: 0,630

Desigualdade: 0,014

Escolaridade: 0,256

Exclusão social: 0,333

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil : 4509º

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 23: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	16	27,59	
Estrutura	24	41,38	
Indústria	1	1,72	
Serviço	17	29,31	
Total geral	58	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 24: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	14	24,14
Educação	10	17,24
Administração pública, defesa e seguridade social	7	12,07
Alimentação	5	8,62
Comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas	5	8,62
Alojamento	3	5,17
Atividades de organizações associativas	3	5,17
Outros	11	18,97
Total Geral	58	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

13) SÃO MIGUEL DO GOSTOSO

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 33: localização de São Miguel do Gostoso no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 34: localização de São Miguel do Gostoso na microrregião do Litoral Nordeste.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1997

População – Censo 2010: 8.670

População estimada 2013: 9.237

Urbanização 2010: 47.66%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
1,34%

IDH – 2010: 0,591

Índice de Gini – 2010: 0,510

Área: 342 km²

ÍNDICES:

Pobreza: 0,178

Emprego formal: 0,027

Juventude: 0,376

Violência: 1,000

Alfabetização: 0,450

Desigualdade: 0,014

Escolaridade: 0,187

Exclusão social: 0,298

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil : 5285°

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 25: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	-	-	
Comércio	66	39,05	
Estrutura	44	26,04	
Indústria	2	1,18	
Serviço	55	32,55	
Não informado	2	1,18	
Total geral	169	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 26: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	62	33,70
Alimentação	31	16,85
Educação	27	14,67
Alojamento	11	5,98
Comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas	9	4,89

Outros	44	23,91
Total geral	184	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

14) TAIPU

LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 35: localização de Taipu no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

ÍNDICES:

Pobreza: 0,141
0,055

Emprego formal:

Juventude: 0,467

Violência: 1,000

Alfabetização: 0,548
dade: 0,010

Desigual-

Escolaridade: 0,211
social: 0,319

Exclusão

Posição no ranking da melhor situação em
relação aos municípios do Brasil : 4879º

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 27: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	1	0,35	
Comércio	107	37,94	
Construção	1	0,35	
Estrutura	36	12,77	
Indústria	13	4,61	
Serviço	123	43,62	

Não informado	1	0,35	
Total geral	282	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 28: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	108	36,36
Alimentação	71	23,91
Outras atividades de serviços pessoais	21	7,07
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	10	3,37
Educação	10	3,37
Aluguéis não- imobiliários e gestão de ativos intangíveis não-financeiros	9	3,03
Outros	68	22,89
Total geral	297	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

15) TOUROS

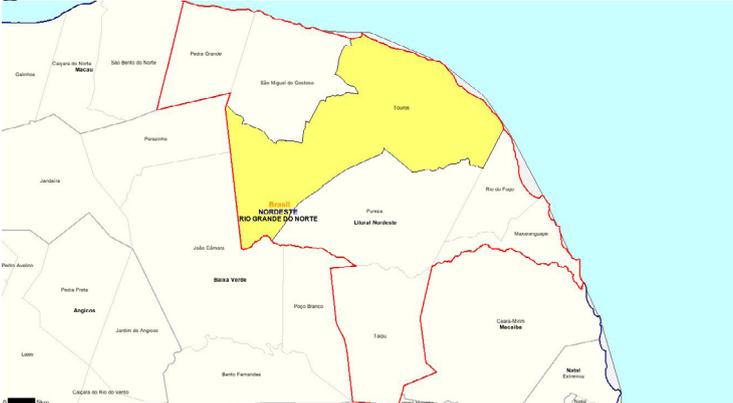
LOCALIZAÇÃO:

FIGURA 37: localização de Touros no Rio Grande do Norte.



FONTE: SIDRA, 2013.

FIGURA 38: localização de Touros na microrregião do Litoral Nordeste.



FONTE: SIDRA, 2013.

PERFIL:

Data de instalação: 1833

População – Censo 2010: 31.089

População estimada 2013: 32.942

Urbanização 2010: 25.45%

Crescimento anual da população 2000 – 2010:
1,09%

IDH – 2010: 0,572

Índice de Gini – 2010: 0,510

Área: 840 km²

ÍNDICES:

Pobreza: 0,247

Emprego formal: 0,046

Juventude: 0,447

Violência: 0,964

Alfabetização: 0,546

Desigualdade: 0,028

Escolaridade: 0,258

Exclusão social: 0,335

Posição no ranking da melhor situação em relação aos municípios do Brasil : 4446^o

PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS:

QUADRO 29: Tipos de atividades.

Atividade		Número de negócios	Percentual (%)
Agronegócio	1	0,31	
Comércio	195	60,75	
Estrutura	2	0,62	
Indústria	1	0,31	
Serviço	122	38,01	
Não informado	-	-	
Total geral	321	100,00	

FONTE: Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

QUADRO 30: Classificação dos empreendimentos.

Classificação	Número de negócios	Percentual (%)
Comércio varejista	168	52,34
Alimentação	59	18,38
Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas	32	9,97

Outras atividades de serviços pessoais	16	4,98
Aluguéis não-imobiliários e gestão de ativos intangíveis não-financeiros	12	3,74
Outros	18	5,61
Total geral	321	100,00

FONTE: Adaptado de Portal do Desenvolvimento Local, 2013.

5. TECENDO OS INDICADORES: HORIZONTES PARA A QUALIDADE SOCIAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

5.1 SOBRE A QUALIDADE SOCIAL

Discutir sobre qualidade em educação brasileira é uma tarefa complexa e controvertida, pois implica entender o significado de **padrão de qualidade** que está inscrito, oficialmente, na Constituição brasileira de 1988, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1986) e no Plano Nacional de Educação/PNE (BRASIL, 2001), dentre outros. Na Constituição, apresenta-

-se no artigo 206, inciso VII, como “[...] garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p. 138). A LDB, no título II, artigo 3º, inciso IX apresenta-se, igualmente como princípio; no título III, artigo 4º inciso IX, essa é a definição de qualidade: “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimos, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Nessa definição da LDB, chama a atenção para o que prescreve como atributo “padrões mínimos de qualidade para o ensino” enquanto esses poderiam ser padrões **máximos** de qualidade (grifos nossos) à semelhança do que se exige da produção material. É também questionável o que segue como critério de qualidade do ensino: “variedade e a quantidade mínimos”, por aluno, de insumos indispensáveis”. Essa perspectiva minimalista contradiz o que se atribui como educação e ensino com qualidade social referenciada que implica: espaços físicos adequados ao trabalho pedagógico (tamanho, ventilação, acessibilidade), materiais e equipamentos que facilitam o ensino e a aprendizagem.

Dentre outros atributos políticos, pedagógicos e técnicos, a qualidade em educação e

no ensino, requer, ainda, um currículo formal, que atenda às diversidades e que respeite o currículo real dos estudantes. Os professores e demais profissionais desse campo devem ser devidamente formados para o exercício de suas funções, em especial, o magistério. É imprescindível terem um plano de cargo, carreira e remuneração definido e devidamente cumprido pelo patronato.

Esse aporte legal e as demais políticas de educação pública e gratuita suscitam inúmeras contradições que merecem uma compreensão clara dos princípios e das ideologias que as permeiam. Sem aprofundar o debate, nesse texto laçamos a seguinte reflexão: quando os dirigentes políticos e os burocratas do planejamento se referem à educação pública para os setores pobres da população, estão seguindo os ditames de poderes multilaterais materializados em organismos como a Organização Mundial do comércio (OMC), Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial. Os governos nacionais, principalmente na América Latina, e em particular o Brasil, são signatários de decisões em âmbito internacional a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos

(Conferência de Jomtien/1990), para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. A cúpula mundial pelas crianças (1990) e a declaração de Manágua (1993) prescrevem sobre uma sociedade baseada na equidade, na justiça, na igualdade e na interdependência. A Declaração de Dakar, texto da cúpula mundial de educação (2000), avalia e reforça os propósitos de Jomtien, dentre outros.

Os objetivos e as metas desse plano são ambiciosos e, portanto, requerem a redefinição das políticas educacionais em termos de recursos financeiros, materiais, formação de pessoal e avaliações que aspirem a processos e resultados com qualidade máxima. Talvez esteja na hora de se proporem critérios de qualidade baseados na avaliação da Organização Internacional para Padronização (ISO)? Ou, no caso do Brasil, da Associação Brasileira de Normas Técnicas/ABNT, que a representa, a(as) qual(is) forneceria(m) um selo de qualidade, atestando o que supomos ser educação e ensino público e gratuito com qualidade. Nessa educação e nesse ensino certificado, sim, acreditariam os ricos, as classes médias e os segmentos pobres da população. Para essa escola com certificado de qualidade, os pais, os avós,

os tios encaminhariam seus filhos, netos, sobrinhos, certos de que nela teriam acesso a conhecimentos, saberes, habilidades, atitudes e valores múltiplos necessários para enfrentar os desafios impostos pela sociedade global e informacional.

Ao que parece, ainda estamos distantes desse ideal de qualidade, pois as proposições políticas, mesmo aquelas que se dizem contar com a representação de setores da sociedade, ainda são tímidas e não se tornaram efetivas como políticas que atestam qualidade: a LDB (1986), o Plano Nacional de Educação/PNE (BRASIL, 2001-2010), e o relatório final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (que deveria gerar o PNE 2010-2020, sequer foi aprovado pelo Congresso Nacional até fevereiro de 2014). Ademais, esses textos não traduzem com clareza o entendimento sobre qualidade que deve orientar as decisões na formulação e na implementação das políticas nesse campo social.

O documento final da CONAE 2010, eixo II, atribui como qualidade social da educação um conceito amplo que implica determinados princípios e não acena com ações efetivas de sua materialização. Tem como concepção político-pedagógica a garantia dos seguintes princípios: o direito

à educação básica e superior, a inclusão em todas as dimensões, níveis, etapas e modalidades, a qualidade social, a gestão democrática e a avaliação emancipatória. No documento, qualidade é assim definida:

[...] direito para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana (BRASIL, 2010, p. 41).

O termo “qualidade”, nesse documento,

como em outros que o antecedem, é polissêmico e não denota consenso quanto aos atributos ou indicadores de um conceito de qualidade em educação. Pensar sobre qualidade em educação, especificamente a escolarização, implica pensar a escola enquanto organização social, no contexto sócio-histórico das estruturas sociais, mantendo-se em condições de funcionamento adequadas para promover um ensino qualificado. Essa organização é formada por pessoas, grupos e etnias com crenças e valores distintos; é um espaço no qual se expressam as contradições inerentes às desigualdades em suas múltiplas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais dentre outras.

Por isso, esse tipo de organização não responde igualmente aos distintos apelos dos desiguais, dos diferentes, senão orientada por princípios que fogem à percepção de que os problemas são comuns, naturais. Também foge às generalizações de particularidades, entendendo que nem tudo nem todos são do mesmo jeito, iguais, quanto ao que acontece com os diferentes, em situações particulares. Conforme Lima (2008), a escola não é uma mera organização que reproduz princípios políticos e normas, mas que é dotada de

objetivos, estrutura própria, recursos materiais, pedagógicos e pessoas concretas, consideradas enquanto autores sociais, que, conscientemente, constroem suas próprias histórias. Nesse sentido,

[...] são responsáveis pela ação organizacional, ou seja, por uma acepção de organização não só como unidade social, mas também como atividade de organizar e de agir – a organização em ação – não apenas um nome (*organização*), mas também um verbo (*organizar*). (LIMA, 2008, p. 86, grifo do autor).

Nesses atributos da escola, à organização social estão implícitos aqueles de natureza interna e externa. Os fatores intraescolares são os que agregam qualidade das condições físicas, materiais, pedagógicas, profissionais, enquanto os extraescolares são os que não se apartam da vida da escola, do seu dia a dia, pois deles depende para desenvolver suas ações de gestão pedagógica, administrativa e financeira. As duas dimensões requerem qualidade, originam-se e convergem para as políticas educacionais.

Nesse sentido, a Organização para Coope-

ração e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) consideram uma série de critérios de qualidade em educação: os insumos, os processos e os resultados e o ensino, especificamente aquilo que acontece em sala de sala de aula. Salientam os recursos humanos, os materiais e os resultados de desempenho dos estudantes, acrescidos da infraestrutura da escola que contempla: o ambiente físico, segurança; materiais e equipamentos pedagógicos e administrativos necessários e adequados ao trabalho pedagógico. Ademais, destacam: formação, remuneração, educação dos profissionais da educação, bem como a participação dos segmentos da escola nas decisões e nas atividades. Destacamos, ainda, no âmbito das organizações multilaterais, a concepção de qualidade mantida pelo Banco Mundial que se resume aos princípios da equidade e da eficiência, com o aceno de sistemas nacionais de avaliação, associados a insumos como livro texto, equipamentos, laboratórios dentre outros.

Entendendo que alguns aspectos contemplados nessas concepções de qualidade de educação não são desprezíveis, devemos ficar atentos à natureza ideológica de alguns deles, os quais, por

serem restritivos, comprometem os princípios de uma educação emancipatória. Diante desse cuidado, acrescentamos, como atributo fundamental, que as políticas educacionais com vistas à qualidade devem ser formuladas com base teóricas e metodológicas que contemplem o ser humano em todas as suas dimensões, em seus direitos individuais e coletivos. Tomar como referência diagnósticos do contexto sócio-histórico, educacional, dentre outros critérios de planejamento, implementação e de avaliação de políticas públicas. Dessa forma, são expressadas as necessidades e as demandas, principalmente, daqueles segmentos da sociedade expropriados dos bens materiais e imateriais. Assim, a educação não se limita, portanto, aos ditames dos organismos multilaterais, enquanto tradutores das políticas neoliberais, pois a educação de jovens e adultos, a exemplo de outros níveis e modalidades educativas, ainda busca a garantia do direito pleno, gratuito, obrigatório e de qualidade social, sobretudo porque a sua oferta não ocorre exclusivamente nos espaços oficiais de educação.

5.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTOS DIVERSOS E ADVERSOS

A crise da instituição escolar não pode ser

compreendida sem levar em consideração alguns fatores considerados cruciais: as condições atuais de expansão e internacionalização da economia capitalista, num contexto de hegemonia ideológica neoliberal, bem como a emergência do “capitalismo informacional”; as mutações aceleradas nas formas de organização do trabalho; e a inevitabilidade, também, em grande medida, ideologicamente construída, do desemprego estrutural.

A referida tensão da educação em função das pressões sociais permite que os espaços educativos, quase sempre passivamente, sejam o “bode expiatório” para as crises econômicas cada vez mais frequentes. Os discursos da teoria do capital humano que induzem os cidadãos a pensar que a falta de emprego é devida à não-qualificação dos indivíduos, sendo esta, por sua vez, acriticamente atribuída à incapacidade estrutural das propostas educativas para preparar os estudantes em função das (supostas) necessidades da economia (MCLAREM, 2002).

No âmbito da política pública social, a EJA deve ser considerada como peça fundamental para a melhoria da qualidade da inclusão social por meio da atenção pedagógica de espaços escolares e/ou não escolares. No Brasil, particular-

mente, a temática ganha destaque no discurso legal das políticas governamentais voltadas para a educação, tendo em vista a grande quantidade de adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, realidade que tributa ao Brasil o 8º lugar na conjuntura mundial com o maior número de excluídos escolares.

Tais políticas, a partir dos anos 1990, passam a balizar como orientação pedagógica: o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como direito; a alfabetização articulada com a continuidade da Educação de Jovens e Adultos com foco na cidadania; o respeito às diversidades étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional; e, a perspectiva interdisciplinar e intersetorial da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse íterim, destacamos como documentos de referência para a EJA o documento nacional preparatório à VI CONFINTEA; o marco de ação de Belém - VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos; o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE; o documento final da Conferência Nacional de Educação - CONAE; a Proposta Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020; e, o Plano de Ações Articuladas- PAR.

A formação do educando jovem e do adul-

to requer um vínculo pedagógico emancipador da escola com o pressuposto da educação social. São perspectivas que conduzem ao desenvolvimento humano, com relação à oportunidade de acolhimento sócio cognitivo dos excluídos sociais, sejam em espaços escolares ou não escolares.

A educação de qualidade social para jovens e adultos requer uma formação que deve ser permeada transversalmente por reflexões, críticas e pesquisas sobre epistemologias, políticas e metodologias específicas de EJA que assegurem a formação de conceitos e que mobilize a diversidade dos saberes na perspectiva da transformação social (FREIRE, 2003).

O estudante da EJA possui um perfil ajustado com suas histórias de vida marcadas por experiências, saberes, hábitos, atitudes e valores. Pensar em uma concepção pedagógica para a sua inclusão social requer referências teórico-práticas permeadas de saberes que sustentem as ações pedagógicas críticas, reflexivas e com ênfase em pesquisa, em atenção a um projeto de educação libertadora.

Nesse sentido, destacamos que as ações de educação, em espaços escolares e não escolares, que atendem sujeitos excluídos no Brasil,

revelam a existência de “um modelo formativo”, identificado por Paulo Freire (2003) como modelo hegemônico da formação, que envolve tendências do racionalismo técnico e da formação na ótica academicista e tradicional. Nesse modelo, o professor e o aluno são reprodutores de saberes produzidos por outros atores sociais.

Essa concepção de educação tradicional é baseada em determinadas características, tais como: treinamento de habilidades (identificadas como competências); conteúdos descontextualizados da realidade e distante do processo educativo da escola, dicotomia teoria-prática; e corpo docente composto de mediadores que não tiveram acesso ao estudo de conteúdos curriculares sobre educação social e pedagogia social, salvo raros momentos, o que dificulta a mobilização desses saberes da profissão na prática cotidiana.

Outras questões ligadas às situações de dificuldade na realização de Educação de Jovens e Adultos ocorrem em função da fragilidade dos contextos formativos, muitas vezes prédios precários, marcados pelas relações de poder, interesses, assistencialismos e saberes fragilizados dos professores formadores sobre a área. Portanto, evidencia-se a necessidade de se sugerir ideias

teóricas comprometidas com o atendimento social na EJA que contribuam para a superação de obstáculos da inclusão social e, sobretudo, que lancem alternativas de configurações de formação verdadeiramente formadora de sujeitos crítico-reflexivos.

Na especificidade dos contextos de EJA, no espaço escolar e não-escolar, é de fundamental importância a reflexão sobre: a compreensão curricular problematizadora, o uso intencional de diferentes metodologias, o domínio do conteúdo libertador, a veiculação de um conhecimento construído processualmente, a análise da educação como um compromisso político coerente com valores éticos e morais, o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais. Nesse parâmetro de educação, questiona-se o ensino eminentemente escolaresco, técnico, acabado e formal (AFONSO, 2001).

Para os estudiosos (FREIRE, 2003; GARCIA, 2001; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; ROMANS, 2003; GOHN, 2006; GADOTTI, 2010) defensores da escola emancipadora, ou em outras palavras, a escola de educação social, a educação deve ser complexa e diversificada, devendo exercer outras funções: motivação, luta contra a exclusão social,

participação das estruturas sociais, entre outras. Nesse sentido, entende-se que para o alcance de tal realização se faz necessária uma nova configuração de escola que contemple a perspectiva de reflexão em grupo, processo coletivo para regular as ações e processo coletivo para regular as decisões sobre inserção social.

Os espaços educativos continuam a fabricar apatia, desinteresse e desigualdade. Uma das suas reações tem sido a violência na escola, ou seja, a opressão combatida/respondida pela força bruta. Continua válida a observação da “Pedagogia do oprimido” (Freire, 1984): “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação” (p. 32). Sabemos todos que parte significativa da opressão acentua-se, hoje, no binômio globalização econômica e neoliberalismo comercial, confabuladores centrais da exclusão social.

Nossa busca de respostas e propostas para a práxis emancipadora na EJA segue inspiradas nos escritos de Freire. No seu legado bibliográfico, percebemos que o primeiro enfoque para a EJA deve ser a parte da cultura educacional con-

figurada no escopo da proposta curricular do espaço educativo, ainda que seja não escolar. Segundo Silva (2006), “redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital” (p. 8). Ainda segundo esse autor, “se a educação é o campo da batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta” (*ibidem*, p. 9).

Freire reconhece o campo do currículo como área de disputa ferrenha de interesses políticos em torno dos processos educativos e, como núcleo central dessas disputas, as questões relativas à formação educativa. Sua ênfase política recai principalmente sobre: (a) o direito de conhecerem melhor o que já conhecem da experiência feita; (b) o direito de conhecerem o que foi apropriado pelos opressores e lhes foi negado e (c) o direito de produzirem o seu próprio conhecimento (inerente aos seus próprios valores, interesses e necessidades sociais, culturais e políticas). Todos sabemos da sua forte defesa da educação problematizadora precisamente porque, no seu contex-

to, os oprimidos teriam vez e voz para discutirem seus problemas e as saídas organizadas para eles.

A metodologia é um outro ponto crucial para a construção de uma pedagogia social libertadora para o espaço escolar e não-escolar. A metodologia, para Freire, deve focar-se na noção política da ação dialógica. Podemos dizer que a educação por meio da composição curricular e do diálogo são arenas políticas nas quais os conhecimentos convergentes, divergentes e antagônicos combatem e, nesse combate, os oprimidos só podem mostrar sua fortaleza na ação coletiva dialógica de enfrentamento de quem os oprime.

Neste caminho, os debates sobre educação social precisam ser tecidos em conjunto complexo e compostos pelos campos pedagógico, gnosiológico, cultural, político, dialógico, social, antropológico. Uma educação contribuinte para o desenvolvimento humano precisa se nutrir, necessariamente, de uma pedagogia da esperança e da ousadia para combater a pedagogia do fatalismo e do medo. Precisa estar apta a garimpar e a escalar a autonomia para que seus protagonistas persigam a utopia, o inédito que seja viável, enfim, a história como possibilidade do novo, da mudança. Para Freire (1993),

Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (1993, p.14).

Freire propõe uma epistemologia que investe no respeito às diferenças, à diversidade, às questões de gênero, de etnia, dos direitos responsáveis por uma cidadania plena, planetária e multicultural para os que não tiveram (ou tiveram pouca) voz e vez e que continuam a se espalhar pelo mundo como sem-terra, sem-pão, sem-teto, sem-escola nenhuma ou sem-escola-de-qualidade, sem-emprego, sem-paz e, principalmente, sem-esperança (SCOCUGLIA, 2004).

A educação libertadora de jovens e adultos é um convite a pensar o desenvolvimento humano como um fenômeno social e epistemológico. Consiste em um processo de formação humana, ou de hominização, como diria Paulo Freire. É de natu-

reza social e sofre interferência das condições existenciais que demarcam os aspectos subjetivos, culturais, materiais, históricos, entre outros, em que homens e mulheres se constituem humanos.

São as vítimas que, quando interrompem a história, criam o novo (DUSSEL, 2000)! Os espaços escolares e não-escolares de atenção à EJA devem ser vistos como ambientes éticos-libertadores e cognitivos das vítimas do sistema. A educação de jovens e adultos ainda merece superar a ideia de oferta que se dá para os que estão em atraso, fora da idade escolar, inclusive porque ainda predomina a ideia de que a diversidade reflete muito mais uma situação de atraso do que de espaços e de sujeitos que têm particularidades. Nesse sentido, percebemos que o direito além de ser negado, muitas vezes, se tornar residual, precário e compensatório. Na verdade, percebemos que, independentemente de onde ocorre, a **educação escolar**, compreendida como processo permanente e vital aos seres humanos, deve permitir a transformação social e humana, pois dificilmente outro processo como a educação e outros espaços como a escola poderão promover a cidadania plena dos sujeitos (GADOTTI, 2010).

5.3 PARA PENSARMOS A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM QUALIDADE, NA DIVERSIDADE

O processo educacional focado no indivíduo, no sujeito coletivo, na aprendizagem, na construção do conhecimento, na necessidade de construção e da reconstrução do homem e do mundo em contextos diversos deveria estar voltado para o desenvolvimento humano como fator importante, como argamassa principal de um processo de transformação do indivíduo e, conseqüentemente, do planeta. Para Maia (2010) a educação precisa ser compreendida como uma teia, na qual tudo está interligado e conectado nas ações individuais e sociais.

Esse desafio é tratado por todos que atuam no campo da educação, sobretudo os que destacam a diversidade no seu fazer pedagógico, numa perspectiva de respeitar as variedades, as diferenças e as multiplicidades que constroem o contexto social. Como ressalta Gomes (2007), a diversidade é um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço, tornando-se cada vez mais séria à medida que a sociedade se complexifica.

Para que a diversidade flua na educação, faz-se necessário um repensar sobre a forma-

ção humana, com o olhar sensível voltado para a construção do conhecimento, a cultura e a concepção de educação que nos orienta enquanto professor, o que faz vir à tona para debate a nossa prática docente com respeito aos diferentes tipos de aprendizagens, aos conhecimentos aprendidos, aos valores, as representações e as identidades culturais.

A educação não pode perder de vista que cada ser humano tem seu sistema de fluir e precisa ser respeitado em sua diversidade para realizar as ligações permitidas pela teia educacional. Nesse sentido, todo ser vivo procura preservar o seu ser, levando em consideração alguns dispositivos de comportamentos de proteção, defesa, fuga, ataque e nutrição que são próprios dos seres vivos e que traduzem e desenvolvem em nível de vida, particularmente os organizadores de si. Conforme Morin (2002, p. 179), “toda a fronteira viva é, simultaneamente, camada protetora, linha de defesa, lugar de controle, zona de trânsito. Faz duplamente viver, uma vez que deixa penetrar aquilo que alimenta e rejeita aquilo que ameaça”.

Como destaca Morin (2002), os seres vivos passam a vida a produzir, manter, salvaguardar a sua vida, e a sua vida coincide com a sua unidade,

a sua integridade, a sua identidade: si mesmo. O querer sobreviver não se confunde pelo menor dos seus atos com um querer viver, isso é uma afirmação permanente de si mesma. Essa identidade cultural precisa ser debatida na educação para ser corporalizada o respeito às diferenças.

O ato de uma organização viva é um processo de auto-organização, e que por sua vez a cognição da organização viva é autocognitiva. Dessa forma, Morin (2002, p. 209-210), trata:

Vemos que a lógica auto-referencial do circuito autocognitivo requer que o sujeito se reconheça segundo as três instâncias necessárias umas às outras, e que traduzimos pelos termos eu, mim e si. O eu é a ocupação do lugar egocêntrico pela computação – o computo – de um ser que se auto-afirma como indivíduo-sujeito. O si constitui-se como a corporalidade física do mim-eu. Mim participa desta corporalidade física e, ao mesmo tempo, da invariância do eu. É objetivo como o si e autotranscendente como o eu.

A autoafirmação individual do indivíduo-sujeito é a de um ator que joga o jogo de viver para ganhar a vida. A noção de ator é existencial no sentido em que o ator se joga a si mesmo, joga a sua vida, na busca, no esforço, no perigo, no seio do teatro natural que é o seu ambiente. A condição existencial do jogo marca toda a vida. É a incerteza sempre renascente e a luta sempre renascente contra a incerteza (MORIN, 2002).

Para Maturana e Varela (1997), todo ser vivo para sobreviver precisa continuamente para mudar suas estruturas e conservar sua organização mediante o processo autopoiético, processo pelo qual envolve a capacidade de autorregeneração, autoprodução, automanutenção da vida. Além disso, destaca que:

Educar é configurar um espaço de convivência, é criar circunstâncias que permitam o enriquecimento da capacidade de ação e reflexão do ser aprendente. É criar condições de formação do ser humano para que se desenvolva em parceria com outros seres, para que aprenda a viver/conviver e afrontar o seu

próprio destino, cumprindo a finalidade de sua existência (MATURANA; VARELA, 1997, p. 67).

Os seres humanos precisam interagir uns com os outros para se tornarem mais humanos, para compreender o outro na sua diversidade, respeitar as desigualdades sociais existentes e construir um novo viver, no qual todos evoluam sem a preocupação de usufruir dessa interação com o pensamento centrado na produção, mas sim na construção do eu consciente. Cogitar essa transformação a partir do convívio social faz-se necessário para uma reflexão sobre si mesmo, como aponta Freire (1979, p. 7-8):

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo,

no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem 'distanciar-se' para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser 'fora' do tempo ou 'sob' o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser 'seria' um perpétuo presente, um eterno 'hoje'.

Para Freire (1979), a fim de compreender o processo de transformação a partir da sua própria criação, o ser humano precisaria afastar-se, distanciar-se do seu contexto para ficar com ele mesmo. Só assim ele seria capaz de comprometer-se consigo mesmo.

Nesse sentido, a teoria da complexidade mostra que o indivíduo constrói o conhecimento através de interações que ocorrem entre a cultura e o pensamento e, dessa forma, resgata a visão de contexto retratada por Morin (2003), revelando que os indivíduos são o que são dentro de determinados contextos, podendo e devendo ser compreendidos a partir de suas conexões e de suas relações com a sua realidade

contextual. Isso implica em considerar que a Educação/Estado/Sociedade deva promover o respeito às diferenças, a diversidade entre os seres, as variações culturais e os diferentes processos de desenvolvimento humano. Ressaltam-se nesse processo alguns aspectos como a interconectividade dos problemas educacionais e a reintegração do sujeito no processo de construção do conhecimento, sempre em processo de “vir a ser”. Moraes (2003) e Maturana (2001) destacam que o ambiente de aprendizagem é um espaço de ação/reflexão e de convivência que possibilita o fazer e o conviver. Amplia-se ainda a compreensão ao esclarecer a existência da transitoriedade, da criatividade presente nos processos da natureza e sua importância para a evolução da humanidade.

Assim, devemos adquirir outros tipos de conhecimentos, que fiquem “tatuados” no corpo para podermos enfrentar as exigências do cotidiano. Por isso, deve-se preparar o corpo para o inesperado, conforme alerta Serres (2003, p. 43): “[...] eu não paro de colocar meu corpo diante do desconhecido; subitamente ele se apresenta e se faz conhecer. O treinamento inventa”.

Então, se pretendemos evoluir enquanto

ser e tomando como eixo principal a educação e a cultura, devemos considerar o nosso corpo inserido nesse processo de formatação que a cada dia deve (trans)formar e transcender a si mesmo, dedicando-se às ações corporais, conhecendo limites e traçando estratégias adequadas ao crescimento individual e conseqüentemente coletivo. Formatar o corpo para ação significa transformá-lo, superando formas sucessivamente.

Este corpo que está inscrito nesse processo deve ser sujeito no seu viver cotidiano, imbuído de paixão e razão e aberto às experiências sociais, para que possa tornar-se criativo na maneira de viver e com isso deixar acontecer o fluxo que lhes permite a evolução da consciência (CSIKSZENT-MIHALYI, 1996).

Num ambiente complexo e diverso, interrogar o que está posto possibilita uma reflexão para o que se quer conhecer, como o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Faz-se necessário no cenário educacional atual, no qual o conhecimento interroga o conhecimento. Porém, para refletir sobre a realidade para se conhecer verdades, devemos nos permitir olhar para metapontos de vista, ou seja, fazer uma leitura além de si e em si mesmo.

Para esse processo formativo acontecer, são necessários ambientes propícios e arraigados dos pensamentos quânticos, complexos e biológicos para que o Ser possa, no seu viver cotidiano, construir e reconstruir suas vivências e, conseqüentemente, se posicionar diante da sua vida e do mundo, compreendendo e dando significado à sua própria vida e à humanidade. Essa teia construída nesses ambientes, entendendo que tudo estar interligados e conectados, deve estar presente de forma vivencial em sua vida como meio de formação, que o levará à autoformação (MAIA, 2010). Esse ambiente epistemológico se contrapõe ao modelo tradicional existente em nossas escolas atualmente, que respeita uma linearidade nos processos educacionais.

Destacamos também, no pensamento de Moraes (2004), que todo ser humano tem sua dinâmica estrutural oriunda de sua cultura, ou seja, da sua personalidade e do seu conhecimento de mundo. A partir dessa dinâmica, ele é capaz de interpretar e conhecer a realidade em que está inserido para, dessa forma, buscar sua realização pessoal. Nessa dinâmica estrutural, estão presentes processos de adaptação, aprendizagem e desenvolvimento contínuo que

provocam as mudanças estruturais que estão ligadas ao acoplamento estrutural.

Uma observação importante de Moraes (2004) é que não evoluímos sozinhos, mas sim com tudo que nos rodeia, ou seja, acoplados a elementos que nos influenciam como energia, matéria e informações. Nesse sentido, devemos ficar atentos à nossa autoapoiese e também à do outro, pois isso influencia diretamente na nossa autoformação humana devido à interatividade que mantemos no convívio. Dessa forma, estamos cuidando de uma convivência agradável com possibilidade de ocorrência de fluxo no conviver.

O ambiente de formação e autoformação humana, segundo Maia (2010), deve estar regado de sentimentos de alegria, beleza, encantamento, prazer e ludicidade para que essas vivências possam catalisar experiências as quais produzam a autoformação e que sirvam de exemplo no processo formativo presente em espaços acadêmicos ou não, sabendo que:

[...] Abrir espaço para deixar fluir as emoções, a intuição e a criatividade, e não apenas deixar prevalecer a razão na

construção de algo significativo para nós. O importante é fazer dialogar todos esses processos na resolução de qualquer problema, na preparação de respostas às dúvidas e às curiosidades que se apresentam (MORAES, 2004, p. 301).

Nesse sentido, devemos estar com o olhar voltado para um conhecimento dinâmico em sua diversidade, que possibilita um novo emergir a cada instante na sua dinâmica, a qual por vezes não é linear, mas em forma de espiral impulsionadora de uma nova experiência, com possibilidade de se autoproduzir tornando-se um sujeito jovem e adulto autopoietico, criativo e dirigente de suas próprias escolhas que ocorrem ao longo da vida.

5.4 INDICADORES PARA A QUALIDADE SOCIAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE: O QUE REVELAM OS DADOS DA PESQUISA?

Conforme já mencionamos, em função dos imprevistos ocorridos durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, particularmente as

greves no IFRN e no sistema estadual de educação, o acesso aos municípios ficou limitado. Desse modo, a fim de não atrasar o cumprimento do cronograma, até porque o coordenador da pesquisa foi remanejado em 2012 do *Campus* João Câmara para o *Campus* Natal - Central e, em 2013 para o *Campus* Canguaretama, reforçou-se ainda mais a necessidade de conclusão dos trabalhos. Vale ressaltar ainda que a direção-geral do *Campus* João Câmara financiou por conta própria inúmeras visitas aos municípios a fim de coletarmos os dados, razão pela qual os recursos do fomento destinados ao custeio foram utilizados no processo de finalização dos trabalhos.

Relatamos também que no período compreendido entre 2009 a 2013, o IFRN - *Campus* João Câmara atendeu 304 alunos da Região do Mato Grande/RN na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos nos curso Técnico de nível médio, na forma integrada, com enfoque em Cooperativismo e Informática, como resultado de audiências públicas que antecederam a implantação daquele *Campus*.

O mapeamento foi realizado por meio de instrumento que foi preenchido pelos colaboradores da pesquisa junto aos gestores e/ou

coordenadores pedagógicos que atuam com a educação de jovens e adultos. Desse trabalho, decorreram os quadros com dados quantitativos e outro com dados subjetivos, cujo resultado da compilação organiza-se nos quadros a seguir:

QUADRO 31 - Oferta da EJA nos sistemas oficiais de educação (estado e municípios) - Região do Mato Grande - nos municípios investigados.

DESCRITIVO	João Câmara	Poço Branco	Taipu	Touros	São Miguel do Gostoso
Quantidade de escolas ou estabelecimentos onde funcionam a EJA	4	1	3	2	19
Matrícula total da EJA	948	141	74	829	601
Escolas estaduais - urbanas					

Nº de escolas	2	2	1	-	-
Nº de turmas	11	-	2	-	-
Turnos	N	-	N	-	-
Total de matrícula	332	-	74	-	-
Faixa etária		-	16 - 55	-	-
Qte. de professores graduados na área da educação	15	-	2	-	-
Qte. de professores sem a formação na área	0	-	-	-	-
Qte. com ensino médio	-	-	-	-	-
Escolas estaduais - rurais					
Nº de escolas	-	-	-	-	-
Nº de turmas	-	-	-	-	-

Turnos	-	-	-	-	-
Total de matrícula	-	-	-	-	-
Faixa etária	-	-	-	-	-
Qte. de professores graduados na área da educação	-	-	-	-	-
Qte. de professores sem a formação na área	-	-	-	-	-
Qte. com ensino médio	-	-	-	-	-
Escolas municipais - urbanas					
Nº de escolas	-	2	1	1	1
Nº de turmas	-	5	1	11	4
Turnos	-	N	N	N	N
Total de matrícula	-	141	32	350	87

Faixa etária	-	17 - 50	16 - 55	14 - 63	12 - 80
Qte. de professores graduados na área da educação	-	3	1	11	2
Qte. de professores sem a formação na área	-	1	-	-	-
Qte. com ensino médio	-	1	-	-	-
Escolas municipais - rurais					
Nº de escolas	-	12	1	1	2
Nº de turmas	-	-	2	2	3
Turnos	-	-	N	N	N
Total de matrícula	-	-	42	59	39
Faixa etária	-	-	-	14 - 55	12 - 80

Qte. de professores graduados na área da educação	-	-	1	3	6
Qte. de professores sem a formação na área	-	-	-	-	-
Qte. com ensino médio	-	-	1	-	-

FONTE: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos o quadro 31, percebemos que a maioria dos professores que atua nos sistemas oficiais de educação possui a formação inicial, mas a ausência de dados no item **quantidade de professores sem especialização na área** indica que a formação continuada é uma necessidade nos sistemas oficiais de educação, o que já é indicado em estudos como os de Dias (2011). Percebemos também que a faixa-etária dos sujeitos é bastante diversa, merecendo maior atenção a ideia do direito à educação longa da vida, bem como a

superação de alguns estereótipos que permeiam a EJA, como a concepção de que os jovens e adultos estão fora da **idade própria de escolarização** ou que não são estudantes **regulares**.

Observamos também que todas as ofertas da EJA nos municípios investigados se desenvolvem no turno noturno, reforçando assim a necessidade da garantia do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores. Chama-nos a atenção o fato de o município de João Câmara não atender à EJA em escolas do campo. Embora não tenhamos coletado informações mais específicas, presumimos que um contingente significativo de jovens e adultos que moram em espaços rurais podem possivelmente encontrar-se fora da escola por falta de atendimento *in loco*, o que já pode se constatar em estudos desenvolvidos pelo UNICEF (2012).

QUADRO 32 – Oferta de EJA por meio do Programa Brasil alfabetizado em 2013.

	João Câmara	Poço Branco	Taipu	Touros	São Miguel do Gostoso
Nº de turmas	80	10	5	40	20

Nº de matrículas	900	200	45	420	475
Onde funciona	Áreas urbanas e rurais/ Associações	Escolas Municipais/ Casa do educador/ Associações	E. E. Joaquim Nabuco/ Estação Ferroviária/ Creche Municipal	Espaços da comunidade	Diversos distritos/ Assentamentos
Qte. de professores graduados na área da educação	10	4	2	0	1

Qte. de professores sem a formação na área	0	3	1	0	1
Qte. com ensino médio	70	3	0	40	18
Proposta pedagógica	-	Sim	Sim	Sim	Sim
Orientador do planejamento	-	Coordenadora/professora	Coordenadora específica	-	Paulo Martins da Silva + 5 coordenadores
Material didático-pedagógico	-	Sim	Sim	Sim	Sim
Fonte do material	-	MEC	MEC	FNDE	PNDL

Como é usado	-	Plano do professor	Livro	Forma complementar	Forma complementar
--------------	---	--------------------	-------	--------------------	--------------------

FONTE: Dados da pesquisa.

O Programa mencionado no quadro 32 é o Programa Brasil Alfabetizado, regido pela Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004, e pela Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007, tendo como objetivos:

Incentivar o reconhecimento da EJA como direito; induzir a institucionalização da educação de jovens e adultos como política pública; apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada, entendendo a aprendizagem como processo que se dá em diferentes espaços e em todas as dimensões da vida; promover e apoiar as diferentes formas de educação, formal e não-formal, para jovens e adultos. (BRASIL, 2001, p. 6).

Para atingi-los, a DPEJA/SECADI priorizou como foco os seguintes eixos: financiamento; oferta de formação qualificada; elaboração, produção e distribuição de materiais didáticos e literários; fomento a políticas de acesso à leitura e articulação das redes sociais. O programa foi lançado no segundo semestre de 2003, sob o argumento de que recolocaria a alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional do país. Com essa iniciativa, o governo federal assumiu para si a responsabilidade política e constitucional para a oferta de alfabetização de qualidade. Assim sendo, foi reforçada a concepção de que é dever do Estado garantir a educação como direito de todos.

Em que pese haver respaldo governamental acerca do Programa e de o Documento Nacional Preparatório da VI CONFINTEA – VI Conferência Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada em dezembro de 2009, em Belém do Pará, reconhecer a iniciativa como uma das ações estratégicas para a alfabetização de adultos, percebemos no quadro 32 que as ações decorrentes do Brasil alfabetizado são realizadas em espaços não escolares,

como associações e assentamentos, não havendo envolvimento direto dos sistemas municipais, indicando assim que os processos de acompanhamento e de execução do programa podem ter comprometimentos de ordem didático-pedagógicos, como a **falta de orientação didático-pedagógica, formação inicial e continuada e condições de trabalho**, o que já pode ser identificado nos estudos de Lima (2012) ao analisar o programa em município da região do Mato Grande.

Contraditoriamente ao que ocorre nas escolas municipais e estaduais com as ofertas regulares, no Quadro 32 vemos que os dados indicam deficiências na formação inicial dos profissionais que atuam junto ao Programa Brasil Alfabetizado nos municípios pesquisados. Em João Câmara, dos 80 professores que atuam no programa, 70 só possuem o ensino médio. Em Touros, nenhum dos profissionais tem graduação, possuindo apenas o ensino médio. Apenas em Poço Branco e Taipu o número de docentes graduados supera os que têm o ensino médio, mas a quantidade não é tão ampla quanto em João Câmara e Touros.

Tais constatações indicam que a forma-

ção inicial ainda é um desafio para o trabalho docente e que para a EJA, em particular, alguns programas como o Brasil Alfabetizado contratam profissionais sem a devida formação, podendo prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

QUADRO 33 – Oferta do PROJOVEM CAMPO - Saberes da Terra.

	João Câmara	Poço Branco	Taipu	Touros	São Miguel do Gostoso
Nº de turmas	1	-	-	-	-
Nº de matrículas	29	-	-	-	-
Onde funciona	Comunidade indígena do Amarelão	-	-	-	-

Qte. de professores Gradua- dos na área da educa- ção	3	-	-	-	-
Qte. de profes- sores sem a forma- ção na área	1	-	-	-	-
Qte. com ensino médio	-	-	-	-	-
Proposta pedagó- gica	-	-	-	-	-
Orienta- dor do planeja- mento	Técni- cos da SEEC/ RN	-	-	-	-
Material didático- -pedagó- gico	-	-	-	-	-

Fonte do material	-	-	-	-	-
Como é usado	-	-	-	-	-

FONTE: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados coletados pela pesquisa, o programa mencionado no quadro 33 atende à comunidade indígena do amarelão, situada em João Câmara. O Projovem Campo - Saberes da Terra é oriundo do Programa Saberes da Terra, criado em 2005, vinculado à SECADI/MEC. Visa a escolarização de 5.000 jovens agricultores/as familiares, conforme definidos pela lei nº 11.326/06, de diferentes estados e regiões do país. Inicialmente, o Programa Saberes da Terra estava presente em apenas algumas unidades da Federação, tais como Bahia, Pernambuco, Paraíba, Maranhão e Piauí, região Nordeste; Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste; Santa Catarina e Paraná, região Sul; Minas Gerais, região Sudeste; Pará, Tocantins e Rondônia, região Norte.

Nos dois primeiros anos de sua existência, o Programa Saberes da Terra atuou em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e em comunidades de pequenos agri-

cultores. Escolarizou adultos e se manifestou em experiências pedagógicas, tais como: “Encontros estaduais de educandos do Saberes da Terra”, no Maranhão; “Pastas e utensílios da palha de bananeira”, na Paraíba; “Projeto de produção agroecológica”, no Pará; no Projeto “Mandala”, no Mato Grosso do Sul; na “Noite da culinária camponesa” e nos “Projetos de vida dos educandos”, no Estado do Paraná; nos “Cadernos Pedagógicos”, no Maranhão, Paraná e Tocantins.

O PNAD de 2006 indicou que, de 6.276.104 jovens camponeses na faixa etária de 18 a 29 anos, 1.641.940 não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental, equivalente a 26,16%, e 3.878.757 (61,80%) não concluíram sequer a segunda etapa do Ensino Fundamental. Para enfrentar esses índices alarmantes de exclusão educacional, um esforço conjunto entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); o Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); o Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de

Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF); o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República, mediante a Medida Provisória nº 411/07, estabeleceram o Programa Saberes da Terra como integrante da Política Nacional de Inclusão de Jovens – PROJÓVEM, passando a ser denominado de “Projovem Campo – Saberes da Terra”, com objetivo explícito de promover a reintegração do jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

Em 2013, o *Campus* João Câmara assumiu, no âmbito do IFRN, a coordenação geral da 2ª edição da formação continuada do Programa Saberes da Terra, em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* e Extensão Universitária, atendendo a 320 professores e 60 assistencionistas rurais, respectivamente. Apesar de não termos identificado na pesquisa os motivos reais, é curioso observar que apesar de os municípios da região do Mato Grande apresentarem um elevado número de assentamentos e áreas rurais, como observam Azeve-

do, Tavares e Dantas (2011), apenas uma turma é atendida pelo Programa junto aos municípios investigados.

Confrontando os quadros 32 e 33, concluímos que o público-alvo do Programa Saberes da Terra pode estar incluído naquele atendido pelo Programa Brasil Alfabetizado, cujos espaços de funcionamento são assentamentos e áreas rurais, conforme observamos nos dados apresentados. Analisando por esse enfoque, podemos afirmar que mesmo sendo iniciativas governamentais alocadas no conjunto de ações da SECADI/MEC voltadas à EJA, parece haver desarticulação entre os sistemas e os programas, além da falta de critérios e de acompanhamento nos processos de implementação.

QUADRO 34 – Indicadores da prática pedagógica em EJA – Municípios da Região do Mato Grande.

INDICADORES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	João Câmara	Poço Branco	Taipu	Touros	São Miguel do Gostoso
Há projeto político-pedagógico? Contempla as especificidades da EJA?	Sim.	Sim, contempla.	Sim.	Sim, o PPP está de acordo com as especificidades de ensino que oferece.	Sim, o PPP contempla a oferta da EJA, porém ainda está em fase de conclusão.
Há currículo? Atende às especificidades da EJA?	Sim.	Sim.	Sim.	De acordo com os PNCs para EJA.	Sim.

Há supervisores e coordenadores pedagógicos específicos para o atendimento à EJA?	Sim.	Não.	Sim, são profissionais que trabalham na secretaria de educação.	Não. No geral, o coordenador do turno é o responsável por exercer tal função.	Não. No geral, o coordenador do turno é o responsável por exercer tal função.
Como ocorre o planejamento?	Em 2013, aconteceu na escola apenas o planejamento anual.	Anualmente, os professores se reúnem. (Semana pedagógica)	Bimestral, com a ajuda dos coordenadores da secretaria de educação.	Primeiro, depende do calendário da escola. Segundo, geralmente se dá por bimestre. Terceiro, ocorre juntamente com os outros níveis de ensino.	De acordo com o que a secretaria realiza. Bimestral, anual.

Há material didático-pedagógico? Fonte? Como é usado?	-	Sim, enviado pelo MEC. De acordo com o planejamento do professor. (livro)	Sim, o material é enviado pelo MEC. E os professores trabalham na sala de aula com ele.	Sim. O livro didático do PLND-EJA que vem para esse módulo é usado de forma complementar.	Sim. O livro didático do PLND - EJA que vem para esse módulo é usado de forma complementar.
Há formação continuada para os profissionais que atuam na EJA?	-	Não.	Uma vez por ano, na semana pedagógica.	Não.	Não.

FONTE: Dados da pesquisa.

No quadro 34, percebemos que todos os municípios apresentam, segundo as respostas, que as escolas possuem projetos político-peda-

gógicos e que estes atendem às especificidades curriculares da EJA. Vale ressaltar que não foi possível definir linearmente os sujeitos da pesquisa, visto que as informações foram coletadas nas Secretarias Municipais de Educação e que na maioria dos casos as respostas foram prestadas por diferentes profissionais, os quais variavam de acordo com o turno de trabalho. Ainda com relação ao aspecto mencionado, não foi possível também coletar e analisar os projetos político-pedagógicos, o que poderá ocorrer em estudos posteriores.

A situação já se altera quando se trata de um quadro específico de coordenadores pedagógicos para a EJA. Dos cinco municípios, quatro responderam que não há um quadro de profissionais específico e mesmo o que respondeu afirmativamente explicita que são profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação, ou seja, não especificamente nas escolas, podendo indicar que estas não dispõem de profissionais para atender e/ou trabalhar exclusivamente com a identidade da EJA. Tanto os dados da pesquisa quanto outros estudos, como os de Fiss (2010), revelam que o trabalho com a EJA deve ser norteado por processos formativos que observem as

suas especificidades, sobretudo para se construir uma identidade frente ao trabalho docente.

Quanto ao planejamento, percebemos que a metodologia é aquela tradicionalmente realizada pelos sistemas municipais de educação, isto é, encontros pedagógicos realizados anual e bimestralmente, reunindo geralmente todos os professores pertencentes ao quadro. Não foi possível identificar a metodologia de trabalho junto aos profissionais que atuam com a EJA, mas ao analisarmos os indicadores de material didático-pedagógico e de formação continuada, podemos concluir que as práticas podem estar restritas a encontros generalistas e conteudistas, o que prejudica os processos de ensino-aprendizagem junto aos sujeitos jovens e adultos (SAMPAIO, 2009).

6. O QUE INDICA A PESQUISA? ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Vimos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito socialmente garantido ainda é um desafio na realidade brasileira e na realidade local, notadamente os municípios que compuseram a nossa investigação na região do Mato Grande, localizada no Rio Grande do Norte.

Ingressamos no século XXI diante de uma série de desafios educacionais, sobretudo para as populações pobres e de regiões menos favorecidas socioeconomicamente, comportando realidades desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para amplas parcelas da população, em particular para jovens e adultos que se encontram às margens do trabalho e dos processos educativos.

Assim, reafirmamos a necessidade de ampliar a percepção das dimensões de tempo e espaço no processo ensino-aprendizagem, bem como as propostas político-pedagógicas que atendem aos sujeitos jovens e adultos, devendo estabelecer uma relação mais estreita com o seu entorno sociocultural e visando o desenvolvimento de práticas que vislumbrem uma escola associada à sua vida, identidade e suas especificidades.

Em que pese reconhecermos os avanços junto às iniciativas governamentais e não governamentais para os jovens e adultos, como a implementação do PROEJA, os dados oficiais continuam indicando que a EJA no Brasil ainda não ocupa uma posição privilegiada no conjunto

das políticas de educação. Para ilustrar, vimos que a perspectiva de se atingir em 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015 não será mais possível, sendo prorrogada para 2025, caso as políticas, os programas e os projetos não se descontinuem, como histórica e politicamente vem ocorrendo no Brasil.

A literatura e os documentos cotejados na investigação indicam que a consideração das heterogeneidades dos sujeitos, suas identidades, peculiaridades e expectativas em relação à escola, requer a construção de indicadores da qualidade educativa que se pautem no respeito à diversidade, tendo como marco um projeto político-pedagógico que desenvolva um processo educacional com qualidade socialmente referenciada; processos formativos de educação (inicial e continuada); vínculos com o mundo do trabalho; e as práticas sociais emancipatórias. Isso exige a compreensão de que a educação é um processo permanente, contínuo e ininterrupto ao longo da vida.

Percebemos também que, corroborando as incertezas que pairam no conjunto da sociedade, o IBGE publicou a Síntese de Indicadores Sociais 2013, pesquisados em 2012, com dados correspondentes

à população jovem brasileira, chamando a atenção para 9,6 milhões entre 15 e 24 anos de idade, que, a cada cinco brasileiros, 19,6% não trabalhava nem estudava na escola. A situação é mais complexa na faixa entre 18 e 24 anos, pois quase um quarto desse contingente populacional (23,4%) está em situação semelhante.

Dos municípios que compõem a região do Mato Grande, campo empírico da pesquisa, em que pese ser uma região que se sobressai estrategicamente em sua geopolítica, vimos que as perspectivas de desenvolvimento são preocupantes, sobretudo no que concerne à dimensão socioeconômica, cujos dados revelam **índices preocupantes, como** baixos níveis de escolarização, alfabetização e de emprego formal e altos níveis de pobreza, desigualdade e exclusão sociais, comprometendo assim aqueles que ainda não possuem os direitos sociais garantidos, como jovens e adultos que moram em espaços como assentamentos, vilas agrícolas, acampamentos, entre outros.

No que concerne aos indicadores das práticas pedagógicas junto aos jovens e adultos, a realidade investigada junto aos cinco municípios revela que a maioria dos professores atuam-

tes nos sistemas oficiais de educação possui a formação inicial, mas a ausência de dados sobre a quantidade de professores sem especialização na área induz a pensarmos que a formação continuada é uma necessidade nos sistemas oficiais de educação.

Vimos ainda que a faixa-etária dos sujeitos é bastante diversa, merecendo maior atenção a iniciativas que garantam o direito à educação sem os estigmas da idade própria, mas um processo permanente, que se dá ao longo da vida. Observamos também que todas as ofertas da EJA nos municípios investigados se desenvolvem no turno noturno, indicando assim a necessidade da garantia do direito à educação de jovens e adultos que certamente são trabalhadores.

A pesquisa revelou que, dos cinco municípios investigados, quatro responderam que não há um quadro de profissionais específico. Mesmo o que respondeu afirmativamente explicita que são profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação, indicando que as escolas em particular não dispõem de profissionais para atender e/ou trabalhar exclusivamente com a EJA.

Quanto ao planejamento, vimos que a metodologia desenvolvida pelos profissionais geral-

mente segue aquelas de encontros pedagógicos realizados anual e bimestralmente, cujas abordagens e diretrizes são mais generalistas, não havendo necessariamente um trabalho enfatizando as especificidades dos que trabalham em contextos diversos junto aos jovens e adultos.

Quanto aos programas e projetos voltados aos jovens e adultos, a pesquisa revelou que na região do Mato Grande as ações decorrentes do Programa Brasil alfabetizado **são realizadas em espaços não escolares, como associações e assentamentos, não havendo envolvimento direto dos sistemas municipais, indicando assim que os processos de** acompanhamento e de execução do Programa podem ter comprometimentos de ordem didático-pedagógicos, como a falta de orientação didático-pedagógica, formação inicial e continuada e condições de trabalho.

Contraditoriamente ao que ocorre nas escolas municipais e estaduais com as ofertas denominadas de regulares, os dados da pesquisa indicam deficiências na formação inicial dos profissionais que atuam junto ao Programa Brasil Alfabetizado, visto que a maioria dos docentes possui apenas o ensino médio completo. Vimos também que apesar de a região do Mato Gran-

de possui um diverso espaço rural, mas apenas uma comunidade é atendida pelo Programa Saberes da Terra, cujas ações voltam-se para jovens e adultos que moram no campo.

Podemos afirmar que tantos os índices e indicadores gerais quanto os específicos, como os que retratam aspectos da prática pedagógica junto à educação de jovens e adultos no contexto da diversidade, em particular na região do Mato Grande, revelam e indicam a necessidade da presença do Estado para implementar ações que possibilitem e assegurem o direito à educação, tanto no que diz respeito à manutenção e ampliação das ações quanto ao acompanhamento e avaliação daquelas em curso, a fim de se garantir não apenas o direito na teoria, mas também a sua garantia de qualidade social em sua execução, o que ainda é um desafio naquela região.

Problematizando, mapeando, construindo e indicando, a pesquisa contribui para a continuidade de estudos, tanto no que diz respeito à construção de indicadores para a qualidade social quanto às análises, estudos e investigações voltadas às práticas voltadas à educação de jovens e adultos no contexto da diversidade. Registramos que a realização da pesquisa reforçou

o que a literatura e os estudos vêm mostrando, isto é, que são amplos os desafios e as perspectivas para a educação de jovens e adultos no Brasil e na particularidade da região do Mato Grande norte-rio-grandense, sobretudo quando definida no contexto da diversidade, visto que os processos ocorrem em realidades por demais adversas. Vale destacar ainda que associamos esta pesquisa aos nossos estudos de Pós-doutorado³, resultando em algumas publicações, a saber: Azevedo (2016).

Por fim, podemos afirmar que objetivo geral da pesquisa foi alcançado, visto a construção e o levantamento de índices e de indicadores que contribuem para se refletir e se vislumbrar a qualidade social para a educação de jovens e adultos no contexto da diversidade, tendo como parâmetro os programas e projetos desenvolvidos na Região do Mato Grande norte-rio-grandense.

O foco da pesquisa, portanto, foi pensar indicadores sociais para a qualidade social na Edu-

3 Cursamos Pós-Doutorado em Sociologia da Educação na Universidade do Minho/Portugal (2013-2014), com enfoque na educação de jovens e adultos. Os estudos foram supervisionados pelo Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso, docente daquela Universidade.

cação de Jovens e Adultos. 10 anos após a aprovação da pesquisa com fomento do edital universal do CNPq, algumas questões podem ser levantadas, como perspectivas para novos estudos e pesquisas: 1) A realidade identificada com a pesquisa vem sendo superada para os diversos sujeitos jovens e adultos? 2) Os programas se consolidaram ou se descontinuaram, como é praxe no contexto das políticas educacionais no Brasil? 3) O que fazer com os indicadores levantados?



Por Edneide da Conceição Bezerra

O que fazer com os indicadores levantados? A pergunta que finaliza esta obra nos convida a trazê-la para referendar a necessidade de resposta, pois o conteúdo do livro “Indicadores sociais e os desafios da qualidade para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da (a)diversidade” provoca uma grande inquietação acerca da necessidade de pensarmos e militarmos em prol de uma política pública que atenda ao público da EJA, tão diverso em todos os aspectos. A Educação de Jovens e Adultos como lugar de negação de direitos precisa se transformar em um lugar de direitos acessados.

Essa obra coletiva, mas que teve a coordenação do professor doutor Márcio Azevedo, traz contribuições para pensarmos políticas públicas comprometidas com a qualidade da EJA, que, historicamente, nunca foi uma prioridade no Brasil. Como o texto aponta, é necessário superarmos uma visão compensatória dessa modalidade e entender suas especificidades como direito e não

como um lugar para recuperar um direito não usufruído.

Por óbvio, o que não foi proporcionado, foi negado. A dívida de direito à educação é impagável. Negada uma vez - a possibilidade de, desde a infância, ir à escola e desfrutar de todas as possibilidades que o acesso ao conhecimento pode nos proporcionar -, e negada novamente? Essa modalidade é direito de acesso ao sujeito de hoje e, enquanto o Estado não atender, novas dívidas e novos acessos lhe serão negados.

O texto também desnuda uma situação que causa incômodo a todos que pesquisam a Educação de Jovens e Adultos: as políticas e programas que atendem a EJA nos municípios norte-rio-grandenses não são consolidados. A pesquisa indica que o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia - IFRN precisa de um olhar sensível comprometido também a esse público e com a construção de propostas que considerem esses sujeitos e suas especificidades de modo mais diverso e interdisciplinar, ampliando esse atendimento.

A pesquisa cumpre com seu objetivo quando nos apresenta os indicadores que visam a qualidade social para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da diversidade, trazendo discussões

importantes quando ressalta que, além de um público diverso, temos também contextos adversos e que precisamos focar o desenvolvimento humano, perspectivando a mudança do planeta para um lugar menos desigual.

A região do Mato Grande, localizada no Rio Grande do Norte, lócus da pesquisa, é um microcosmo que traz todo o contexto da EJA desse país. A modalidade de ensino, efetivamente, sempre esteve em lugar à margem, assim como seu público e seus profissionais. A pesquisa traz perspectivas possíveis para a construção de políticas que marquem encontros com sujeitos, os quais, ao longo da sua história, encontraram apenas negação de direitos. O texto ressalta ainda que esse encontro deve estar vinculado a sua história cultural/social, numa escola que considere sua identidade e especificidades. No entanto, durante a obra, destaca-se que os profissionais envolvidos nessa tarefa tão específica não dispõem de formação para compreender e construir um trabalho em consonância com as características do público.

“Indicadores sociais e os desafios da qualidade para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da (a)diversidade” traz os dados, os in-

terpreta, lança luz e nos presenteia com um rico material para construção de uma EJA com qualidade social. Dez anos após a realização do estudo, percebemos que não temos avançado quanto às políticas para EJA. De certa forma, é forçoso reconhecer que regredimos, quando percebemos a realidade atual da Educação no país, carente de uma política ou mesmo um programa específico para esse público.

Temos muito a fazer; temos muito a lutar/militar. O texto nos faz esse convite. Vamos esperar e lutar, pois o grande mestre Paulo Freire (1987) nos orienta que **a espera só tem sentido quando cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado**. A pesquisa anuncia os caminhos da luta. Avante!

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-32.
ABEP, Caxambú- MG-Brasil, no período entre 20 e 24 de setembro de 2004.

AFONSO, Almerindo Janela. Os Lugares da Educação. In: SIMSON, O. R. de M. von, PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (orgs.) **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Unicamp, 2001, p. 29 a 38.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Olhar da pesquisa sobre a diversidade – pesquisando os jovens brasileiros: os desafios da educação. Brasília, **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 19, p. 61-72, jul. 2006.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

AQUINO, Luseni. A juventude como das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo da avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998, 1998.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n.11, p. 9-20, abr. 2001.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. IN: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Trajetórias e percursos das políticas públicas para (jovens) e adultos no Brasil e algumas interfaces com Portugal. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 124-144, nov. 2016.

AZEVEDO, Sérgio. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos et al. (Orgs.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conse-**

lheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003. Disponível em: <www.rebrip.org.br/noar/anejos/acervo/10_Sergio_Azevedo_06.doc>. Acesso em: 27 jun. 2008.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública** para as escolas do campo: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1997-2009). Natal, 2006, 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; DANTAS, Renier Cavalcanti. Nova Ruralidade: concepções, embates e reflexões sobre particularidades na região do Mato Grande. IN: TAVARES, Matheus Augusto Avelino; SEIXAS, Rebeka Caroca. (Orgs.). **Olhares sobre a região do Mato Grande**. Natal: EDIFRN, 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; SOUZA FILHO, Moisés. Projeto Político-Pedagógico e currículo no PROEJA: reflexões e fundamentos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA AFIRSE – COLÓQUIO NACIONAL, 5., 2009, João Pessoa/PB. **Anais...** João Pessoa;PB: 2009, p. 1-12.

BEATO, Claudio. **Crime e cidades**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

BENÍCIO, Maria Luíza Tavares; COSTA, Renato Pontes. A diversidade na política pública – “Vamos jorrar a tarrafa...”: a educação de jovens e adultos pescadores. Brasília, **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 19, p. 87-100, jul. 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio – documento base**. Brasília: SETEC/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com A Educação**

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. **Projeto do Programa Projovem.** Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2005.

_____. **Projovem:** conhecimento e oportunidade para todos. Relatório Parcial do Projovem: 2007. Brasília: Presidência da República, 2008a.

_____. **Projovem Urbano:** conhecimento e oportunidade para todos. PPI: Projeto Político Pedagógico. Brasília: Presidência da República, 2008b.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças:** um ofício, múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001. 257 p.

CANO: Ignácio. **Introdução à avaliação de programas sociais.** Rio de Janeiro: FGV, 2002.

CARVALHO, Kaline Lima de. **Portfólio das disciplinas ministradas no Projovem:** os jovens numa perspectiva de inclusão social. Natal, 2006.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **CADERNOS DE PESQUISAS, São Paulo, n. 114, nov. p.7-28, 2001.**

_____. A Alfabetização de crianças na última década do século. In: FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo:Cortez. 1992.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. A economia informacional e o processo de globalização. In: **A era da informática: a economia, sociedade e cultura.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHALUH, Laura Noemi. **Educação e diversidade:** um projeto pedagógico na escola. Campinas, SP: Alínea, 2006.

COEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos; desafios conceituais e metodológicos. **RAP,** Rio de Janeiro, n. 37, vol. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity.** Flow and

the psychology of Discovery and invention. United States of America, New York, NY, 1996.

DELORS, Jacques. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. Brasília: Cortez, 2003.

DE MASI, Domenico. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: Senac, 1999.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. As Políticas de Educação e de Qualificação dos Jovens e Adultos e a Transversalidade no Currículo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p.52-73, mar/set. 2009. Disponível em: <[http:// www.aepppc.org.br/revista](http://www.aepppc.org.br/revista)>.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO, M.C.B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 15-42.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epis-**

temológicas e modelos de análise. Brasília: UnB, 2009. p. 99-128.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**. Formação do Estado e Civilização. Tradução: Renato Janine Ribeiro. v. 2 Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política de avaliação de políticas públicas. **RBCS**, São Paulo, v. 20, n. 59, Out. 2005.

FARIA, Flavia Peixoto; JANNUZZI, Paulo de Martino; SILVA, Silvano José da. Eficiência dos gastos municipais em saúde e educação: uma investigação através da análise envoltória no estado do rio de Janeiro. **RAP**, Rio de Janeiro, 42 (1), Jan./Fev. 2008.

FIGUEIREDO, Marcos Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas. **Análise & Conjuntura**, v.1, n. 3, Belo Horizonte, set./dez. 1986.

FISS, Dóris Maria L.; FONSECA, Laura S.; TASCHE-
TTO, Leonidas R.; HOPPE, Martha Marlene W.
(Orgs.). **Identidades docentes I: educação de
jovens e adultos, linguagens e transversalidades**.
Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. 92p.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], n. 15, p. 71-97, 2010.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referências teóricas. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7.ed. Trad. Adriana Lopez. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (Diálogos)**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2003 (vol. 2).

FREITAS, Marcos Cezar de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção *Questões da nossa época*, 9).

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção *Questões da nossa época*, 1).

GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (GT/EJA/CAPE/SMED) **Refletindo sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/cape/>>. Acesso em: 18 abr. 2009.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo; BERCELOS, Valdo. (Orgs.). **Educação humanizadora e os desafios da diversidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

IBGE. **Cidades@**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

GARCIA, V. A. **A educação não formal no âmbito do poder público: avanços e limites**. Educação não formal: cenários da criação. Campinas: Unicamp, 2001.

GODOI, Emilia P. de; MENEZES, Marilda A. de; MARIN, Rosa Acevedo. (Orgs.). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias**.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 32-53.

GUIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares; JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sintéticos no processo de formulação e avaliação de políticas públicas: limites e legitimidade**. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais,

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **RAP**, Rio de Janeiro, 36 (1), Jan./Fev. 2002.

_____. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, 56 (2), Abr./Jun. 2005.

_____. **Indicadores sociais no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍS-

TICA. **IBGE PNAD 2009**: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/.../noticia_visualiza.php?id...1>. Acesso em: 2 jan.2011.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3. ed. Campinas: Alínea, 2004.

KAYANO, Jorge; CALDAS, Eduardo de Lima. Indicadores para o diálogo. São Paulo, **Série indicadores**, n. 8, p. 1-10, out. 2002.

KLEIMAN, Ângela B. Apresentação. In: _____ (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2003, p. 15-61 (Coleção letramento, Educação e Sociedade).

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: EDUEMG, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.) **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos – EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 152-172.

LIBANEO, José Carlos. As práticas de organização e de gestão da escola e a formação continuada de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 1., 2005, Natal. **Anais...** Natal: [s. n.], 2005. p. 23 – 29.

LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil. **Intervenção planejada na realidade social: escopo e limites da pesquisa de avaliação**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1978.

LIMA, Adriana Mônica Oliveira Ponciano de. **Tecendo saberes na educação de jovens e adultos: olhares sobre o município de Pureza/RN**. João Câmara, 2012, 104 f. Monografia (Especialização em Organização e Gestão para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus João Câmara*, 2012.

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

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. De-

sigualdade e indicadores sociais no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Luisa Farah; SCHWARTZMAN, Isabel Farah; SCHWARTZMAN, Felipe Farah; SCHWARTZMAN, Michel Lent. (Orgs.). **O sociólogo e as políticas públicas: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 97-116.

MACEDO, Ulisdete. **Entrevista** concedida a Maria Aparecida de Queiroz em 8 de outubro de 2008. Natal, 2008.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares *et al.* Escola e juventudes desafios de formação de professores em tempos de mudanças. In: DINIZ, Júlio Emílio; PEREIRA, Geraldo Leão (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAIA, Sonia Cristina Ferreira. **Da formação ludopoiética à autopoiese do lazer: significados para a autoformação humanescente do profissional do lazer**. Tese de Doutorado. Natal, RN: UFRN, 2010.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UGMG, 1999. 98 p.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese: A organização do vivo. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização**. São Paulo: Parábola, 2005.

MENY, Ives; THOENIG, Jean-Claude. **Las políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 71-103.

MINAYO, Cecília. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. **Revista brasileira de educação médica**, n. 33, p. 83-91, Jan. 2009.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis, RJ: 2003.

_____. **Pensamento eco-sistêmico.** Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **O método 2.** A vida da vida. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo, SP: Cortez, 2003.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Natal: mimeo, 2006.

_____. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos.** Natal: Mimeo, 2008.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** 3ª Ed. Maceió: EDUFAL, 2004. 215p.

NETO, Wadih João Scandar; JANNUZZI, Paulo de Martino; SILVA, Pedro Luis do Nascimento. Siste-

mas de indicadores ou indicadores sintéticos: do que precisam os gestores de programas sociais. XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. **Anais...** Caxambu-MG-Brasil, 29 de setembro a 03 de outubro de 2008.

NOVAES, Regina Celia Reyes. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 121-141.

_____. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetória. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. Prefácio. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

NÓVOA, Antônio; POKEWITZ, Thomas S. **Reformas educativas e formação de professores.** Lisboa: Educa, 1992.

OLIVEIRA, Zuleika Lopes C. de. Indicador social: uma noção controversa. In: PASTORINI, Alejandra; ALVES, Andrea Moraes; GALIZIA, Silvina (orgs.).

Estado e cidadania: reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2007. p. 65-73.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo (Org.) **Atlas da exclusão social no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Nova classe média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

PORTAL DO DESENVOLVIMENTO LOCAL. **Dados gerais dos municípios do RN.** Disponível em: <<http://www.portaldodesenvolvimento.org.br>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

PORTAL ODM. **Acompanhamento municipal dos objetivos de desenvolvimento do milênio.** Disponível em: <<http://www.portalodm.com.br/index.php>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Políticas de edu-**

cação para jovens: quando a diversidade é questionada. Encontro de estudos do grupo da pesquisa Indicadores da qualidade social para a educação de jovens e adultos no contexto da diversidade. Palestra ministrada em 20 fev. 2012.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de educação para jovens: quando a diversidade é questionada. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais...** PUC – São Paulo: 2011, p. 1-12.

REIS E SILVA, Amélia Cristina; BARACHO, Maria das Graças. (Orgs.). **Formação de educadores para o PROEJA:** intervir para integrar. Natal: CEFET, 2007.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. **Indicadores da qualidade na educação.** 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

RIO GRANDE DO NORTE. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TERRITÓRIO DO MATO GRANDE – RN.** [S.l]: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), 2006.

ROCHE, Chris. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs:** aprendendo a valorizar as mudanças. 2 ed. São Paulo: Cortez: ABONG; Oxford, Inglaterra, 2002.

ROMANS, Mercé. **Formação continuada dos profissionais em educação social.** Profissão: Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMERA, Valderes Maria; PAULILO, Maria Ângela Silveira. **A avaliação da política de assistência social:** a construção de indicadores – referência. In: GUEDES, Olegna de Souza (org.). Londrina: EDUEL, 2009.

SACRISTÁN, J Gimeno. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación. SILVA, R. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social no Brasil.** In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPAIO, Mariza Narcizo; ALMEIDA, Rosilene. (Orgs.). **Práticas de educação de jovens e adultos:** complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção *Estudos em EJA*).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Pesquisa Histórica da Educação do Tempo Presente. **Rev. Lusófona de Educação**, n. 10, p. 27-40, 2004.

SERRES, Michel. **O começo de uma outra humanidade?** Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mari-

za Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Enid Rocha Andrade de; ANDRADE, Carla Coelho de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 41-69.

SIDRA. SISTEMA IBGE DE RECUPERAÇÃO AUTOMÁTICA. **Banco de dados agregados**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

SOARES, Alexandre B. (Org.). **Juventude e elos com o mundo do trabalho**: retratos e desafios. São Paulo: Cortez; Campinas: CIESP; Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOEIRO, José. Será possível democratizar a política? O pensamento de Bourdieu. **Socialismo** 2008, Porto, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.esquerda.net/media/bourdieu.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2010.

SOUZA, Alberto de Mello e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: _____. **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Indicadores em educação**. Encontro de estudos do grupo da pesquisa Indicadores da qualidade social para a educação de jovens e adultos no contexto da diversidade. Palestra ministrada em 13 fev. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: LEÓN, Oscar Dávila (Ed.). **Políticas públicas de juventude em América Latina: políticas nacionais**. Viña Del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n.2, p. 141-172, nov. 2005.

TOMMASI, Livia de. **Relatório final das oficinas virtuais de gestores e gestoras**: discussão sobre o marco legal. 2004 Disponível em: <<http://www>.

projetojuventude.org.br /index.html>. Acesso em: 15. set. 2008.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?** – relatório de monitoramento de EPT – Brasil. Brasília: UNESCO, 2008b.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, mar./abr. 1996.

ZACARIAS, Ana Paula. **Texto das declarações da porta-voz da conferência**. Lisboa, Portugal, 1998.

WEISS, Carol H. **Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción**. México: Trilhas, 1978.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes**. Brasília: UNICEF, 2012.

GLOSSÁRIO GLOSSÁRIO GLOSSÁRIO

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.

BID - Banco Interamericano do Desenvolvimento.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONAE - Conferência Nacional de Educação.

CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

DPEJA - Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

GELFOPIS - Grupo de Estudos em Linguagem, Formação Profissional Docente e Inclusão Social.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

INSS - Instituto Nacional de Seguridade Social.

ISO - Organização Internacional para Padronização.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

MEC – Ministério da Educação.

NEPED - Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade .

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OMC - Organização Mundial do Comércio.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PAR - Plano de Ações Articuladas.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PNAD – Pesquisas Nacional por Amostragem Domiciliares.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNDL - Programa Nacional do Livro Didático.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica.

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

PROMEDLAC – Reunião de Ministros da Educação.

SAF - Secretaria de Agricultura Familiar.

SBF - Secretaria de Biodiversidade e Floresta.

SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial .

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SENAES - Secretaria Nacional de Economia Solidária.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia.

SIDRA – Sistema IBGE de recuperação automática.

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude.

SPPE - Secretaria de Políticas Públicas de Emprego.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

APÊNDICE



APENDICE 1

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - NEPED

Indicadores para a qualidade social na educação de jovens e adultos no contexto da diversidade – EDITAL 2011.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

MAPEAMENTO DA OFERTA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1 MUNICÍPIO:

2 N° HABITANTES:

Quantidade de escolas ou estabelecimentos onde funcionam a EJA:

Matrícula total da EJA no município:

1 OFERTAS REGULARES NAS ESCOLAS ESTADUAIS E/OU MUNICIPAIS

1.1 N° escolas estaduais – urbanas:

N° turmas:

Turnos:

Total de matrícula e faixa etária:

PERFIL DOS PROFESSORES

Qte. Graduados na área da educação:

Qte de graduados sem a formação na área:

Qte com ensino médio:

Outra formação:

1.2 N° escolas estaduais – rurais:

N° turmas:

Turnos:

Total de matrícula e faixa etária:

PERFIL DOS PROFESSORES

Qte. Graduados na área da educação:

Qte de graduados sem a formação na área:

Qte com ensino médio:

1.3 Nº escolas municipais – urbanas:

Nº turmas:

Turnos:

Total de matrícula e faixa etária:

PERFIL DOS PROFESSORES

Qte. Graduados na área da educação:

Qte de graduados sem a formação na área:

Qte com ensino médio:

1.4 Nº escolas municipais – rurais:

Nº turmas:

Turnos:

Total de matrículas e faixa etária:

PERFIL DOS PROFESSORES

Qte. Graduados na área da educação:

Qte de graduados sem a formação na área:

Qte com ensino médio:

1.5 HÁ PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO?
CONTEMPLA AS ESPECIFICIDADES DA EJA?

1.6 HÁ CURRÍCULO? ATENDE ÀS ESPECIFICIDADES DA EJA?

1.7 HÁ SUPERVISORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS PARA O ATENDIMENTO À EJA?

1.8 COMO OCORRE O PLANEJAMENTO?

1.9 HÁ MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO?
FONTE? COMO É USADO?

1.10 HÁ FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS
PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EJA?

**2 OFERTA DA EJA POR MEIO DE PROGRAMAS
(BRASIL ALFABETIZADO, MULHERES MIL,
PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA,
ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, ETC).**

2.1 NOME DO PROGRAMA:

OBJETIVOS (Pesquisar na web).

Nº TURMAS:

Nº MATRÍCULAS:

ONDE FUNCIONA:

PERFIL DOS PROFESSORES

Qte. Graduados na área da educação:

Qte de graduados sem a formação na área:

Qte com ensino médio:

Outra formação:

HÁ PROPOSTA PEDAGÓGICA? QUEM ORIENTA O PLANEJAMENTO?

1.9 HÁ MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO? FONTE? COMO É USADO?

2.2 NOME DO PROGRAMA:

OBJETIVOS (Pesquisar na web).

Nº TURMAS:

Nº MATRÍCULAS:

ONDE FUNCIONA:

PERFIL DOS PROFESSORES

Qte. Graduados na área da educação:

Qte de graduados sem a formação na área:

Qte com ensino médio:

Outra formação:

HÁ PROPOSTA PEDAGÓGICA? QUEM ORIENTA O PLANEJAMENTO?

1.9 HÁ MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO? FONTE? COMO É USADO?

2.3 NOME DO PROGRAMA:

OBJETIVOS (Pesquisar na web).

Nº TURMAS:

Nº MATRÍCULAS:

ONDE FUNCIONA:

PERFIL DOS PROFESSORES

Qte. Graduados na área da educação:

Qte de graduados sem a formação na área:

Qte com ensino médio:

Outra formação:

HÁ PROPOSTA PEDAGÓGICA? QUEM ORIENTA O PLANEJAMENTO?

1.9 HÁ MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO? FONTE? COMO É USADO?

2.4 NOME DO PROGRAMA:

OBJETIVOS (Pesquisar na web).

Nº TURMAS:

Nº MATRÍCULAS:

ONDE FUNCIONA:

PERFIL DOS PROFESSORES

Qte. Graduados na área da educação:

Qte de graduados sem a formação na área:

Qte com ensino médio:

Outra formação:

HÁ PROPOSTA PEDAGÓGICA? QUEM ORIENTA O PLANEJAMENTO?

1.9 HÁ MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO? FONTE? COMO É USADO?

2.5 NOME DO PROGRAMA:

OBJETIVOS (Pesquisar na web).

Nº TURMAS:

Nº MATRÍCULAS:

ONDE FUNCIONA:

PERFIL DOS PROFESSORES

Qte. Graduados na área da educação:

Qte de graduados sem a formação na área:

Qte com ensino médio:

Outra formação:

HÁ PROPOSTA PEDAGÓGICA? QUEM ORIENTA O PLANEJAMENTO?

1.9 HÁ MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO? FONTE? COMO É USADO?



Tipografias utilizadas:

Open Sans

Arboria

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



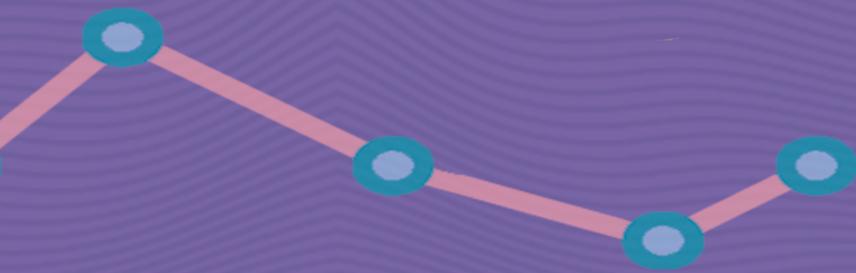
editora**ifrn**





Márcio Adriano de Azevedo

Professor do IFRN, atuando na área de Política e Gestão da Educação. Doutor em Educação pela UFRN e pós-doutor em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho/Portugal. Líder do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional-OppEP/IFRN/CNPq.



A obra é resultado de pesquisa científica apoiada pelo CNPq – edital universal 2011, visando a construção de indicadores da qualidade educativa para a educação de jovens e adultos no contexto da diversidade, tendo como parâmetro teórico-metodológico o levantamento de indicadores sociais e o arcabouço teórico-conceitual da análise e avaliação de políticas públicas. A pesquisa problematiza e apresenta resultados acerca de indicadores sociais no âmbito da diversidade e frente aos sujeitos e contextos de jovens e adultos, com foco nos desafios para se implementar políticas públicas com qualidade social como princípio de direito que deve ser garantido pelo Estado brasileiro. A leitura nos move a perceber, entre outros aspectos, que quanto mais diverso o cenário e os sujeitos, mais adverso é o contexto em que são desenhadas e implementadas as políticas públicas de educação para jovens e adultos no Brasil e na particularidade da pesquisa.

ISBN 978-65-866293-97-5



9 786586 293975 >

