

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1150090711



FE

T/UNICAMP B233e

MIRIAM CORRÊA DINIZ BARBETO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE VALINHOS: UMA ANÁLISE DAS
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
PERÍODO DE 2007 E 2008**

ORIENTADOR: Sonia Giubilei

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

CAMPINAS (SP)

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

© by Miriam Corrêa Diniz Barbedo, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

<p>Barbedo, Miriam Corrêa Diniz.</p> <p>B233e A educação de jovens e adultos no município de Valinhos: uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008 / Miriam Corrêa Diniz Barbedo. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.</p> <p>Orientador: Sonia Giubilei. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação de jovens e adultos. 2. Políticas públicas. 3. Formação de professores. 4. Formação continuada. I. Giubilei, Sonia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>10-280/BFE</p>
--

Título em inglês: The youngster and adult education in the municipality of Valinhos: an analysis of policies for teacher training in the period 2007 to 2008

Keywords: Education of youngster and adults; Publics policies; Continued teacher training

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Giubilei (Orientadora)
Prof^ª. Dr^ª. Sílmaria de Campos
Prof^ª. Dr^ª. Débora Cristina Jeffrey
Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges
Prof^ª. Dr^ª. Neusa Lopes Bispo Diniz

Data da defesa: 17/12/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail: mc.barbedo@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: A Educação de Jovens e Adultos no município de Valinhos: Uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008.

Autor: Miriam Corrêa Diniz Barbeto
Orientadora: Sônia Giubilei

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Miriam Corrêa Diniz Barbeto e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....*Sônia Giubilei*.....
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Sônia Giubilei

Silvana de Azevedo

2010

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ser meu companheiro constante, conselheiro, fiel e fonte de amor incondicional. A ELE todo louvor, honra e glória.

À minha mãe Durvalina, pelas orações constantes a meu favor.

A meu pai José, pelo apoio e incentivo, mesmo de longe.

A você, Betinho, pelo amor, companheirismo e incentivo dispensados a mim e por ter sempre acreditado nos meus sonhos: você é muito especial.

A meus filhos, Mariana e André, meu orgulho e minha alegria.

A meus irmãos Wiliam e Flávia, Wagner e Simei e meus sobrinhos Gabriela e Tiago: eu sei que vocês oraram e torceram por mim.

Ao professor Dr James Patrick Maher (*in memoriam*), inicialmente meu orientador, pelo exemplo de dedicação e profissionalismo durante o tempo que esteve entre nós.

À professora Dra Sônia Giubilei, minha orientadora, pelo compromisso assumido, pela orientação sábia e disposição constante. Agradeço a confiança depositada em mim.

À professora Dra Silmara de Campos, pela acolhida carinhosa, apoio, troca de idéias, sugestões preciosas e por fazer parte deste trabalho: agradeço infinitamente.

À professora Dra Débora Cristina Jeffrey, pelas excelentes sugestões por ocasião do Exame de Qualificação e por se dispor a participar da Banca de Defesa e assim colaborar com o meu trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, especialmente ao professor Dr. Zacarias Pereira Borges que prontamente atendeu ao convite para participar como suplente da banca.

Ao GEPEJA, Grupo de Estudos, onde aprendi muito nos estudos e reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos e aos companheiros do GEPEJA, em especial à Andrea Paixão, Deise Agnani e Carlos pelos momentos de troca e incentivo durante nossos encontros.

Ao prof Zeno Ruedell, Secretário da Educação de Valinhos, sempre solícito e com muita vontade política de fazer a Educação de Jovens e Adultos crescer no município.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho Marina, Vanessa, Carlos Eduardo e Marcelo: obrigada pelo incentivo e apoio.

Em especial, às professoras da Educação de Jovens e Adultos do município de Valinhos, sujeitos dessa pesquisa, sem as quais não poderíamos avançar nessa investigação.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.
Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de analisar a experiência de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos realizada nos anos de 2007 e 2008, no município de Valinhos, com um grupo de professoras atuantes nos anos iniciais, de 1º ao 4º Termos, tendo como foco a construção de uma proposta curricular para a EJA deste município. Neste sentido, o objetivo foi delinear, numa abordagem qualitativa descritiva, quais mudanças nas práticas das professoras ocorreram após o curso; a importância da formação continuada realizada na visão das professoras; quais metodologias utilizam em sala de aula; quais conteúdos desenvolvem com os alunos e se houve ou não valorização do professor pela Secretaria da Educação. Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, submetida à análise descritiva do depoimento de seis professoras. Os resultados obtidos revelam não apenas a importância, mas também a necessidade de uma formação continuada para os professores que atuam na EJA. É evidente que, além da implementação de políticas que contemplem a formação continuada do professor, haja continuidade das mesmas, pois um dos problemas mais frequentes na EJA é a descontinuidade dessas ações. Ficou claro que o município de Valinhos além de manter as políticas de ampliação de atendimento aos alunos, necessita retomar a questão da formação continuada, ação primordial para que os professores tenham seu espaço de encontros, trocas, reflexão e produção de conhecimentos, refletindo na melhoria de atendimento e qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos do município.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, formação continuada de professores, políticas públicas de educação

ABSTRACT

This dissertation describes the experience of Continued Education for Teachers of Youth and Adults held in the years 2007 and 2008 in the municipality of Valinhos, with a group of teachers working in the first years, from the 1st to 4th terms, aiming to build a curriculum for adult education in this county. In this sense, the objective was to delineate, in a qualitative descriptive approach, which changes in the practices of teachers occurred after the course, the importance of the continued education made, in view of the teachers, what methods they use in the classroom, what contents they build up with the students and whether or not there was teacher's appreciation by the Department of Education. Therefore, the semi-structured interview was used as an instrument to collect data, which was submitted to a descriptive analysis of the testimony of six teachers. The results reveal not only the importance but also the need for a continued training for teachers working in adult education. It was clear that besides the municipality of Valinhos maintains policies to expand the service to students, it also needs to recapture the question of continuing education, primary action for teachers to have their space for meetings, exchanges, reflection and knowledge production, reflecting in the treatment improvement and quality education in the Education of Youth and Adults in the municipality.

Keywords: Education of Youth and Adults, teacher continued education, public policy education.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC – Ação Básica Cristã

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPI – Centro Aprimoramento Pedagógico para a Escola Inclusiva

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEMEI – Centros Municipais de Educação Infantil

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPC – Centro Popular de Cultura

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEB – Escolas Municipais de Educação Básica

EMEF – Escolas Municipais de Ensino Fundamental

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FAP – Fundo de Amparo à Pobreza

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEA/SEED – Governo do Estado/Secretaria de Estado da Educação

GEPEJA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

GET – Grupo de Estudos e Trabalho

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituto de Ensino Superior

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

ONU – Organização das Nações Unidas

ONG – Organizações Não Governamentais

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PLANFLOR – Plano Nacional de Formação Profissional

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRODESP – Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo

RMC – Região Metropolitana de Campinas

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SESI – Serviço Social da Indústria

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1		
Desistência de alunos da EJA	.....	93
Gráfico 2		
Tempo de experiência dos professores na EJA	.....	94
Gráfico 3		
O que levou o professor a trabalhar na EJA	.....	95
Gráfico 4		
Quais as maiores dificuldades no trabalho com a EJA	.....	96
Gráfico 5		
Qual a proposta o professor tem para aperfeiçoar o trabalho na EJA	.....	96
Gráfico 6		
Qual o objetivo da EJA	.....	97
Gráfico 7		
Que tipo de aluno a EJA deve formar	.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Início da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Municipal de Valinhos após a municipalização	91
Quadro 2 Número de alunos matriculados e desistentes de 2001 a 2005 do 1º ao 8º Termos	92
Quadro 3 Número de alunos matriculados e desistentes de 2006 a 2010 do 1º ao 8º Termos	92
Quadro 4 Dados gerais das professoras de 1º ao 4º Termos – Curso 2007/2008	106
Quadro 5 Grandes categorias e seus conceitos	122
Quadro 6 O aluno jovem e adulto da EJA no município de Valinhos	123
Quadro 7 Dados gerais do ano de 2009 – Referente à 1º ao 4º Termos	146
Quadro 8 Dados do primeiro semestre- 2009 – matrícula inicial 1º ao 4º Termos	147
Quadro 9 Dados do segundo semestre - 2009 – matrícula inicial 1º ao 4º Termos	147
Quadro 10 Dados do 1º semestre do ano de 2010 – 1º ao 4º termos	148
Quadro 11 Dados gerais das professoras entrevistadas	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1		
Professoras em formação – Fase I e II	.....	110
Figura 2		
Grupo de professoras em formação – Fase III e IV	.....	110
Figura 3		
Aluna explicando como fazer o sabão	.....	128
Figura 4		
Produto finalizado	.....	128
Figura 5		
Pesquisa de locais onde são produzidos os diferentes tipos de óleo	.....	128
Figura 6		
Alunos em pesquisa na biblioteca da EMEF C	.....	130
Figura 7		
Alunas confeccionando os trabalhos com folhas de revista e jornal	.....	130
Figura 8		
Capas de agendas confeccionadas com papel reciclado	.....	130
Figura 9		
Gráfico feito a partir da pesquisa no supermercado da cidade	.....	132
Figura 10		
Alunos da EMEF D	.....	132
Figura 11		
Gráfico do nº de alunos que trabalham em empresas de reciclagem ou ligadas à coleta de lixo	.....	133
Figura 12		
Alunos no encontro de fechamento das atividades desenvolvidas através do Tema Gerador	.....	133
Figura 13		
Alunos fazendo degustação das receitas de alimentação saudável	.....	134

Figura 14		
Saladas preparadas pelos alunos	.....	134
Figura 15		
Alunos que participaram do Estudo do Meio	.....	143
Figura 16		
Visita à área em processo de revitalização	.....	143
Figura 17		
Alunas observando os tipos de vegetação na mata	.....	143
Figura 18		
Visita à área revitalizada e preservada	.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Metodologia	5
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO MUNDIAL E BRASILEIRO: UM BALANÇO	11
1.1 Revisitando as CONFINTEAS	11
1.2 O contexto histórico da Educação de Adultos no Brasil a partir da década de 1940 .	25
1.3 Perspectivas e desafios	47
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	54
2.1 Identificando os sujeitos da EJA	54
2.2 A Legislação e a formação do professor para a EJA	62
2.3 A formação continuada	70
2.4 A prática docente na EJA e a formação continuada em serviço	74
2.5 A prática e a formação de professores na visão de Paulo Freire	78
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE VALINHOS	84
3.1 A cidade de Valinhos- um pouco de sua história	84
3.2 Situando a EJA no município de Valinhos a partir de 1993	87
3.3 Novas políticas públicas para a EJA de Valinhos	93
CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EJA DE 1º AO 4º TERMOS NO PERÍODO DE 2007 e 2008: A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE UM CURRÍCULO	105
4.1 Perfil das professoras alfabetizadoras da EJA em Valinhos	106
4.2 Primeiros passos: Uma Proposta de produção coletiva de um currículo para a EJA do município de Valinhos	109
4.3 O processo de construção da proposta curricular	114
4.4 Projetos desenvolvidos nas escolas através do Tema Gerador	123

4.5 O Estudo do Meio	141
CAPÍTULO 5 - PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE VALINHOS	145
5.1 A Estrutura da EJA em Valinhos a partir de 2009	145
5.2 Situando as escolas participantes da pesquisa	149
5.3 A formação das professoras entrevistadas	149
5.4 Os caminhos da pesquisa: Escutando as vozes das professoras	153
A) Formação continuada como política pública de investimento na Educação de Jovens e Adultos	154
B) A metodologia utilizada pelas professoras em sala de aula	159
C) Conteúdos que as professoras julgam importantes serem trabalhados com os alunos	168
D) Valorização das professoras que participaram do curso de formação	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184
ANEXOS	195
Anexo 1 – Questionário pesquisa – Educação de Jovens e Adultos – EJA – Professores 2005	196
Anexo 2 – Formação de educadoras – Educação de Jovens e Adultos – EJA – 1º semestre - 2008	197
Anexo 3 – Questionário pesquisa – Educação de Jovens e Adultos – EJA – Setembro - 2010	198
Anexo 4 - Roteiro de entrevista com as professoras - setembro/2010	199

INTRODUÇÃO

Estudar a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial, a necessidade dessa formação na Rede Pública de Ensino do Município de Valinhos, surgiu a partir de questionamentos suscitados ao longo de minha formação como professora e pedagoga e das reflexões teóricas que venho fazendo, a partir de minhas atividades profissionais.

Tais questionamentos nasceram através de experiências vivenciadas em dois momentos diferentes da minha vida profissional, porém, bem próximas por se tratar de experiências vividas nessa modalidade de ensino. Considero pertinente que para contextualizá-las, devo trazer elementos de minha trajetória de formação, meu caminho em direção à profissão de professora.

Comecei a estudar na 1ª série aos seis anos e me lembro de ainda pequena, brincar de “escolinha” com minhas amigas. Passávamos horas brincando e fazendo “lições”. Cursei as séries finais do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais, em uma escola pública. Aos treze anos, terminei a 8ª série e nos anos que se passaram eu apenas trabalhei.

Em 1985, resolvi voltar a estudar e minha opção foi pelo curso de magistério e durante o meu estágio comecei a ter contato com os alunos, outros professores e a me interessar por tudo que via e aprendia. Nas escolas por onde passei sempre fui muito bem acolhida e as pessoas tinham interesse em me ajudar.

Não exerci minha profissão após o término do magistério. Em 1998, entrei na faculdade, onde cursei Pedagogia e ao mesmo tempo prestei concursos na região de Campinas. Ingressei como professora na prefeitura de Valinhos, iniciando a minha vida profissional, dando aulas em apenas um período, para alunos do ensino regular.

Minha trajetória na EJA começou no ano de 2000, quando comecei a substituir no período noturno. Foi realmente uma experiência muito diferente e desafiadora. No primeiro dia de aula eu não sabia o que fazer. Estava diante de alunos jovens, adultos, trabalhadores que esperavam algo de mim que os motivassem a estar ali, a continuar na escola. Retornavam aos estudos para aprender algo que ficou esquecido no tempo, por vários motivos e eu estava ansiosa para ajudá-los e ao mesmo tempo com medo de errar, de não dar conta de atender às necessidades e desafios que se apresentavam diante de mim. A minha preocupação, assim como a dos demais professores, era a de conhecer melhor esse público jovem e adulto, com suas características

próprias, e que tipo de atividade seria significativa para eles, e qual metodologia deveríamos desenvolver em sala de aula.

Minha trajetória não é diferente das demais professoras. Era a primeira vez que ministrava aulas na EJA e fui procurando soluções, na medida em que não havia diretrizes para o trabalho com os jovens e adultos. Isso revela, não só a minha, mas a precária formação dos demais professores que atuavam na EJA do município. Nesse sentido, fui me fazendo pesquisadora, pelas circunstâncias, quase sempre desfavoráveis para a realização do trabalho, nas salas de aula da EJA. Paulo Freire (1996), afirma que todo professor é um pesquisador; precisa ir atrás desses conhecimentos que ele próprio não possui. Freire (1996), assim expressa sobre esta questão:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

Paulo Freire entende que o que há de pesquisador no professor “não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, *ibid*, p. 32) Daí a necessidade de pesquisa, porque a formação inicial jamais dará conta de responder a todas as necessidades do professor no dia-a-dia da sala de aula.

Durante minha experiência como docente, os sucessos e insucessos, as limitações e avanços que tive, despertaram em mim um grande interesse em refletir sobre as questões relacionadas à formação de professores de jovens e adultos, objetivo desta pesquisa.

Em meu curso de Pedagogia, não tive nenhuma disciplina que abordasse a EJA e que pudesse dar subsídios para a minha prática e não havia no município de Valinhos nenhuma proposta de formação continuada para os professores. Os coordenadores do curso também não tinham uma formação adequada para orientar os professores. Muitas vezes, adaptava as atividades do ensino regular para os alunos e o resultado, na maioria das vezes, era infantilizado, embora sempre procurasse retomar a idéia de que estava trabalhando com alunos jovens e adultos e que minha forma de conduzir as atividades estava inadequada. Nesse sentido, me preocupava com a evasão dos alunos e questionava se a falta de formação adequada era um dos fatores que

contribuía para a desistência desses alunos. Comecei a me conscientizar de que precisaria pesquisar, procurar ajuda.

Eu tinha muitos questionamentos: Será que estava cumprindo minha tarefa como educadora? Estava no caminho certo? Os desafios eram muitos, o que me levou a procurar cada vez mais conhecer os alunos e melhorar minha prática em sala de aula. Os alunos demonstravam muito interesse nas aulas e estavam ali com o propósito de aprender. Muitos chegavam à escola com a auto-estima muito baixa, se sentindo incapazes, característica de muitos dos alunos da EJA, devido às trajetórias escolares e histórias de vida que construíram ao longo do tempo. Depois de algumas semanas se sentiam importantes, valorizados e mais abertos a conversar com os professores e colegas.

Em 2002 conheci os trabalhos do GEPEJA¹ e comecei a participar do grupo. Os subsídios teóricos e as discussões nas quais participei contribuíram bastante para o crescimento de minha vida profissional e pessoal. A cada dia se firmava em mim a convicção e o desejo de me aprofundar e de pesquisar mais sobre a Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que diz respeito à formação dos professores.

Ingressei como Supervisora de Ensino do Ensino Fundamental e Educação Infantil, no município de Valinhos em 2004 e, no ano de 2005, fui convidada para coordenar também a EJA nesse município e a busca por uma formação continuada para os professores e a expansão do acesso e permanência dos alunos nas escolas foram os principais objetivos.

Neste período continuei a exercer minhas funções como Supervisora no Ensino Fundamental e na Educação Infantil municipal e particular, o que às vezes sobrecarregava pelo volume de trabalho que teria que executar, mas pelo fato do número de supervisores ser reduzido, não havia a possibilidade de dedicação exclusiva à EJA. O objetivo era desenvolver políticas que mudassem o panorama da EJA em Valinhos e dentro das possibilidades que foram abertas, os objetivos traçados foram se concretizando.

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – UNICAMP - Este grupo propõe a realização de um trabalho pautado na realização de estudos e pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos, considerando-a em sua totalidade. Este Grupo tem por objetivo: a) criar espaço catalizador para análise, discussão e proposição de políticas públicas para EJA; b) congrega pessoas com interesse no estudo e desenvolvimento de pesquisas na área de EJA; c) trocar experiências nos diferentes níveis de atuação (funções técnico-pedagógicas) em EJA; d) incentivar a participação em eventos científicos que propiciem a divulgação da produção de conhecimento de seus integrantes; e) estimular a formação continuada dos seus integrantes; f) congrega profissionais de diferentes instituições educacionais que gestam políticas de EJA (universidades, prefeituras, telessalas, etc.); g) prestar assessoria às instituições educacionais interessadas; h) incentivar a publicação de produções do grupo. Este grupo organizou-se a partir de março de 1997. Para conhecer os trabalhos produzidos pelo GEPEJA consultar www..fe.unicamp/gepeja.

A ausência de políticas de formação para os professores da EJA no município de Valinhos era uma preocupação constante e me inquietava a forma como os professores tinham a sua prática pedagógica bastante distante da proposta² para essa modalidade de ensino.

A partir de 2005 houve uma significativa mudança no que se refere à valorização da EJA no município, e à implementação de políticas de formação para os professores, assim como a abertura de novas salas dessa modalidade de ensino, facilitando o acesso a muitos jovens e adultos à escola. Mudar muitas vezes é difícil, há resistências, e em Valinhos não foi diferente, porém, com o apoio da administração começamos algumas ações no município a fim de dar um salto qualitativo tanto em relação à formação continuada dos professores quanto no atendimento aos alunos.

A questão da formação inicial e continuada do professor para a EJA vem sendo debatida há bastante tempo.³ Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 55), chama a atenção para a formação permanente dos educadores. A idéia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da condição de inacabamento do ser humano e consciência deste inacabamento .

Neste sentido, refletindo sobre essa condição, da constante busca de mais conhecimento para aperfeiçoar a minha prática e de trazer ao debate um tema tão importante, nasceu este trabalho, que foi desenvolvido com a intenção de contribuir para o estudo sobre a formação dos professores da EJA no município de Valinhos. O objetivo também é fazer um estudo mais aprofundado de como a formação do professor da EJA vem acontecendo, assim como quais políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos com foco na formação dos professores estão sendo implementadas e de que forma essas políticas vêm influenciando a mudança da prática pedagógica do professor da EJA.

² Refiro-me à proposta pedagógica que tem seus alicerces em Paulo Freire. A proposta de Paulo Freire, em termos educacionais, é uma proposta antiautoritária, onde professores e alunos ensinam e aprendem juntos, engajado num diálogo permanente. Esse processo não deve estar presente apenas na sala de aula, mas em um círculo cultural constante. Segundo o discurso de Paulo Freire, referente à prática educativo-crítica: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando discurso e a prática, ativismo”. e “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996)

³ Segundo Soares e Silva (2008, p. 84), a profissionalização do professor da EJA tem se tornado cada vez mais nuclear, tanto nas práticas educativas quanto nos fóruns em debate. De acordo com este autor, com base na ação do voluntariado, a primeira Campanha Nacional de educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947, passou a ser sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Ainda no I Congresso Nacional de educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já eram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos.

O principal referencial teórico desta pesquisa centra-se em Paulo Freire e demais autores como Beisiegel, Paiva, Haddad e Di Pierro, Soares, Ventura, Fonseca, Ireland, Libâneo, Nóvoa, Haddad, Oliveira, Soares, Arroyo, Brunel, Cury, Lopes, Menegolla, Sant’anna, Sacristán, Apple, Silva, Santomé, dentre outros que, no processo da investigação, dialogam com este autor, trazendo pouco a pouco importantes contribuições à pesquisa, no que se refere à EJA e à formação de professores.

Metodologia

O problema central deste estudo reside em investigar as políticas públicas para a formação continuada de professores no município de Valinhos. Tal questionamento pode ser melhor especificado por meio das seguintes indagações: Como vem ocorrendo o processo de implementação de políticas públicas de formação continuada para os professores da EJA no município de Valinhos e qual a influência dessas políticas/iniciativas nas práticas educativas desses profissionais?

Na intenção de melhor compreendermos a problemática estabelecemos como Objetivo Geral:

- A análise das ações desenvolvidas pelo município de Valinhos para a implementação de políticas públicas no processo de formação continuada dos professores.

Para tanto, estabelecemos como Objetivos Específicos:

- Identificar a formação inicial dos professores da EJA em Valinhos;
- Analisar as mudanças das práticas das professoras que participaram da formação continuada no período de 2007 e 2008
- Investigar os motivos da (des) continuidade dessas políticas na EJA em Valinhos, no período de 2009 e 2010.

Tendo em vista a natureza do tema, a Educação de Jovens e Adultos no município de Valinhos, propomos uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008, optando por uma metodologia de pesquisa qualitativa uma vez que a mesma responde a

questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado.

Conforme Lüdke e André (2005, p. 13) este tipo de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada e enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Ainda segundo Lüdke e André (ibid, p.12), “a abordagem qualitativa tem também como característica a observação do pesquisador que deve estar atento para o maior número possível de elementos na situação estudada, para que tenha elementos que o levarão à compreensão do problema que está sendo estudado”.

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se também por esta ir ao encontro de características pertinentes a este trabalho. Bogdan e Biklen (1994) apresentam peculiaridades que configuram este tipo de estudo:

- tem no ambiente natural e contextual a sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- os dados coletados são predominantemente descritivos;
- permite a compreensão do processo como um todo, através das interações e manifestações cotidianas;
- pretende capturar perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas;
- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, analítico e interpretativo (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16).

Para realizar as análises e compreender como a formação continuada tem contribuído para a prática dos professores da EJA em Valinhos e em consonância com a opção metodológica, o Estudo de Caso foi o tipo de pesquisa coerente e significativa para a compreensão do objeto de estudo aqui mencionado, considerando a especificidade e a singularidade deste caso: O contexto e o cenário em que se deu o curso de formação continuada de professores da EJA. De acordo com Ludke e André (2005, p.21), “a preocupação central em desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto de estudo é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

Segundo Ponte (1994)

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica

que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (PONTE, 1994, p. 3).

Os estudos de caso vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Lüdke e André (2005, p.13), “em educação, aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 60 e 70”. Muitos debates têm sido feitos no sentido de definir o conceito, as especificidades e as formas de conduzir esse tipo de pesquisa.

Para Lüdke e André (2005)

[...] no Estudo de Caso, o pesquisador é o principal instrumento na coleta e análise dos dados, mantendo um esquema flexível que permite rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho (LÜDCKE E ANDRÉ, 2005, p. 28).

Permite, ainda, usar uma variedade de fontes de informação como coleta de dados, registro de falas e opiniões de diferentes sujeitos, inclusão de documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografias, gravação em áudio e vídeo; tudo isso, porém, sem modificar o contexto em que tais procedimentos se realizam.

Ventura (2007, p.385), apresenta os argumentos mais comuns dos críticos do Estudo de Caso, que são “a falta de rigor, influência do investigador – falsas evidências, visões enviesadas, fornece pouquíssima base para generalizações e que são muito extensos e demandam muito tempo para serem concluídos”. As respostas às críticas são levantadas por Yin (2001), quando afirma que há maneiras de evidenciar a validade e a confiabilidade do estudo e o que se procura generalizar são proposições teóricas (modelos) e não proposições sobre populações e nem sempre é necessário recorrer a técnicas de coletas de dados que consumam muito tempo. Além disso, a apresentação do documento não precisa ser uma enfadonha narrativa detalhada.

A essência de um Estudo de Caso, ou a tendência central de todos os tipos de Estudo de Caso é que eles tentam esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas foram tomadas? Como elas foram implementadas? Quais os resultados alcançados? (YIN, 2001).

Como delimitação do ponto de partida do período a ser investigado, foi estabelecida a data de início do curso de formação continuada de professores que ocorreu no segundo semestre de 2007, e o término do curso no ano final de 2008.

A proposta foi diagnosticar a formação das professoras da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que há necessidade de se ter um corpo sistemático de conhecimentos na área da EJA

para subsidiar a prática pedagógica, pois se observa que as universidades e os centros de pesquisa têm sido pouco presentes ao enfrentar os desafios colocados por essa modalidade de ensino.

O processo de investigação se iniciou pela revisão bibliográfica nesta área, de forma que o referencial teórico foi elaborado para melhor fundamentar a pesquisa de campo. Esse procedimento é de extrema importância, pois por meio dele se foca o objeto da pesquisa, possibilita subsídios para conhecermos a formação do professor, e as necessidades de formação continuada de professores para a EJA.

A pesquisa foi realizada em três das cinco Escolas Municipais de Educação Básica, (EMEBs)⁴ que oferecem o curso da EJA, segmento de 1º ao 4º Termos⁵, localizadas em diferentes bairros do município de Valinhos. Os procedimentos de coleta e análise de dados foram realizados com os professores nas três Unidades Escolares: EMEB A, B, C e D⁶, pois somente nestas se encontram professores que participaram do curso e ainda permanecem nas salas de aula da EJA. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, foi utilizada nos procedimentos de coleta e análise de dados, a entrevista semi-estruturada.

Categorias de Análise

No processo de coleta, análise, interpretação e tratamento dos dados obtidos, através da entrevista semi-estruturada, foram definidas três categorias que pretendem oferecer uma ótica condensada a respeito de quesitos essenciais levantados por esta investigação.

São elas:

- A Formação Continuada como política pública de investimento na EJA
- Metodologia utilizada pelas professoras em sua prática docente;
- Conteúdos que as professoras julgam importantes serem trabalhados com os alunos;
- Valorização das professoras que participaram do curso de formação.

⁴ A partir de 2010 a nomenclatura das escolas municipais de Valinhos foi alterada de EMEF para EMEB, para atendimento do Ensino de Nove Anos e por assumir o Ensino Médio em duas escolas que eram do Estado.

⁵ Refere-se à 1ª a 4ª séries.

⁶ Utilizaremos letras com o objetivo de preservar a identidade das escolas

As entrevistas foram gravadas e transcritas com a finalidade de analisar detalhadamente a fala das professoras, em função dos objetivos propostos. Os demais dados foram coletados e interpretados à luz do referencial teórico que embasa esta pesquisa, considerando também as vivências da pesquisadora em todo o processo.

Esta dissertação aborda os aspectos teóricos e a prática de investigação vivenciada. O texto dissertativo está composto por cinco capítulos: no primeiro, uma retrospectiva das Conferências internacionais – CONFINTEAs e o sentido do conceito “aprendizagem ao longo da vida”, passando, a seguir, à abordagem histórica da EJA no contexto brasileiro, que nos permitiu mergulhar no passado, reconstruindo padrões recorrentes e contribuindo para a interpretação das ações contemporâneas, do desenvolvimento de processos e das tomadas de decisões. O segundo capítulo faz uma reflexão sobre quem são os alunos da EJA, aborda a legislação para a formação dos professores para atuarem nessa modalidade de ensino e a questão da formação continuada, tecendo considerações acerca do pensamento de Paulo Freire sobre a prática e a formação de professores. O terceiro capítulo aborda a EJA em Valinhos, e o perfil dos professores que atuam nas salas de aula do município. O quarto relata a experiência vivenciada pela pesquisadora sobre a implementação de novas políticas públicas para a EJA do município de Valinhos e especificamente sobre o Curso de formação continuada para as professoras do 1º ao 4º Termos, oferecido a partir do segundo semestre de 2007 a dezembro de 2008, que teve como objetivo a construção de uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos do município. O quinto e último capítulo vai relatar o panorama atual da EJA em Valinhos e analisar a continuidade ou descontinuidade das políticas implementadas a partir de 2005.

O objetivo do estudo desse tema não é somente analisar as políticas de formação dos professores da EJA em Valinhos, mas também promover a reflexão sobre possíveis soluções para esta problemática tão discutida atualmente, buscando uma educação de qualidade, reconstruindo e redimensionando os saberes docentes, trazendo ao debate a relevância da formação continuada de professores na especificidade da Educação de Jovens e Adultos, principalmente quando esta não foi contemplada na formação inicial, ou até quando houve algum tipo de formação inicial, mas que necessita de uma continuidade para subsidiar a prática dos professores, uma vez que “somos seres inacabados, em permanente processo de autoformação” (FREIRE, 2000, p. 120).

Optamos por estudar aqui a formação de professores para a EJA e ao realizar o estudo proposto, o objetivo não foi o de produzir generalizações, mas o de analisar, à luz dos referenciais

teóricos já citados, as contribuições que as políticas de formação de professores do município de Valinhos corroboram na produção de políticas públicas institucionais para a EJA e formação de educadores.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO MUNDIAL E BRASILEIRO: UM BALANÇO

A Educação de Jovens e Adultos é um campo complexo e que traz consigo enormes desafios educacionais. Podemos destacar, entre eles, a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, que se fazem presentes, não somente nos processos educativos escolares como, também, em outros ambientes em que estes sujeitos se inserem, a reparação da dívida social com esses alunos que não tiveram acesso à escola por motivos diversos, e a preparação do docente que vai atuar nessa modalidade de ensino.

Iniciamos este capítulo destacando que, no âmbito internacional, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEAs ao longo de sua existência vêm trazendo ao debate temas fundamentais sobre a Educação de Jovens e Adultos: Educação de Adultos no mundo em transformação; Educação de Adultos como elemento essencial da educação permanente e do reforço da democracia; Alfabetização e pós-alfabetização de adultos; profissionalização dos educadores; Educação Rural; Educação para a Sustentabilidade Ambiental, entre outras. O objetivo é fazer uma breve retrospectiva histórica das CONFINTEAs e refletir a respeito do discurso recomendado e difundido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO sobre “Aprendizagem ao longo da vida”, passando, a seguir, ao histórico da EJA no contexto brasileiro.

1.1 Revisitando as CONFINTEAS

A influente ação internacional na educação e especialmente na Educação de Adultos se dá com mais ênfase a partir da segunda metade dos anos de 1940, após a Segunda Guerra Mundial⁷.

Nos últimos sessenta anos a UNESCO⁸, tem realizado Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos⁹, aproximadamente a cada dez anos. Dois anos depois da criação da

⁷O momento foi marcado pela reconstrução mundial sob a égide da reconciliação, da justiça social, do fortalecimento de uma cultura de paz com grande apelo à difusão de conhecimentos e à melhoria de condições de vida das populações consideradas em atraso.

UNESCO, marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra, acontece em 1949 em Elsinore, na Dinamarca, a I CONFINTEA. De acordo com Soares e Silva (2008)

[...] esta Conferência teve como recomendações que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com suas especificidades e funcionalidades; que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente. A Educação de Adultos deveria ser desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos, e que se levasse em conta as condições de vida das populações, de modo a criar paz e entendimento (SOARES E SILVA, 2008, p.11).

A partir dessa Conferência, a Educação de Adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. Segundo Gadotti (2000)

A educação formal, a escola, não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz. Por isso, se fazia necessária uma educação paralela, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola (GADOTTI, 2000, p.34).

A I CONFINTEA definiu que a Educação de Adultos deveria ter como objetivo uma educação moral que visasse à formação de pessoas preocupadas com a manutenção da paz, gerando a contribuição para o reconhecimento e o respeito aos direitos humanos. Surge, então uma proposta de educação continuada para adultos.

No ano de 1960 acontece a II CONFINTEA, em Montreal, no Canadá. Sob o Tema “A Educação de Adultos num mundo em transformação”, os objetivos e as funções da Educação de Adultos foram estudados num contexto global, apresentando-se pela primeira vez os fundamentos da educação permanente. Para Vieira (2007, p. 13), “a Educação de Adultos, ao mesmo tempo

⁸ Criada em 1945, a UNESCO, uma das agências especializadas da Organização das Nações Unidas –ONU, com a responsabilidade específica pela educação, tinha por objetivo , contribuir para a reconstrução dos sistemas educativos e para a disseminação de uma cultura de paz, especialmente nos países aliados na Segunda Guerra Mundial. Atualmente a UNESCO possui 192 Estados Membros e seu objetivo é “disseminar e compartilhar informação e conhecimento – enquanto colabora com os Estados Membros na construção de suas capacidades humanas e institucionais em diversos campos, promovendo assim a cooperação internacional nas áreas de educação, ciência, cultura e comunicação”. Sua principal diretriz hoje é alcançar até 2015 os “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas”, com destaque para as metas de: reduzir pela metade a proporção da população que vive em condições de pobreza extrema; atingir o ensino básico universal; eliminar a disparidade de gênero no ensino primário e secundário; combater a Aids, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental. (UNESCO, 2007: 3). Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em agosto/2010.

⁹ Utilizamos aqui o termo Educação de Adultos por ser esta a nomenclatura utilizada internacionalmente

que transcendia a educação geral e a educação profissional, englobava todo o esforço organizado de educação”. O produto final das discussões consolidou-se na elaboração da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, a qual apontou também a influência das novas tecnologias, da industrialização, do aumento populacional, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, no sentido de que os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos (SOARES E SILVA, 2008, p.9).

O Relatório Final da II Conferência estabelecia o marco histórico da atual educação permanente e fazia a recomendação de que a Educação de Adultos deveria, portanto ser reconhecida por todos os povos e por todos os governos como um elemento normal, e por todos os governos como um elemento necessário do sistema de ensino em todos os países. Apesar das recomendações, os especialistas constataram que pouco foi feito nesse sentido. Segundo Vieira (2007)

Foi registrado um reduzido aporte financeiro para programas dessa natureza, pelos governos de diferentes países. Constatou-se também que as populações excluídas dos sistemas de ensino foram as menos beneficiadas pelas políticas educativas e com menor disposição de continuar seus estudos formais, quando adultas (VIEIRA, 2007, p. 13).

No ano de 1972, em âmbito mundial, foi realizada a III CONFINTEA, em Tóquio, no Japão. Essa Conferência teve como Tema “A Educação de Adultos como elemento essencial da educação permanente e do reforço da democracia”. De acordo com Soares e Silva (2008, p. 12), “apostando nas premissas de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante reforço para a democracia, esperava-se preparar o enfrentamento mundial da incipiente redução das altas taxas de analfabetismo.”

Segundo Vieira (2007, p. 15, *apud* Lowe,1984) “as discussões da Conferência centraram-se nas tendências que se manifestavam em matéria de Educação de Adultos, nas funções da Educação de Adultos no quadro da educação permanente e nas estratégias de desenvolvimento da educação aplicáveis à Educação de Adultos”. Ainda segundo esta autora (2007),

[...] os três objetivos propostos pela UNESCO buscavam, de um lado, identificar, divulgar e fortalecer as tendências bem sucedidas no campo da Educação de Adultos e, de outro, integrar a Educação de Adultos nas políticas e nos contextos dos sistemas nacionais de ensino, numa concepção de educação permanente. Mas seu principal objetivo foi a elaboração de políticas concretas de Educação de Adultos para serem incorporadas aos planos nacionais de desenvolvimento da educação dos países-membros (VIEIRA, 2007, p.15).

O Relatório Final constou que a Educação de Adultos seria fator para a democratização da educação e para os desenvolvimentos econômico, social e cultural das nações e ressaltou que o lugar da Educação de Adultos seria integrado ao sistema educacional na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Em 1985 foi realizada a IV CONFINTEA em Paris, que trouxe como Tema “Aprender é a chave do mundo”. De acordo com Soares e Silva (2008),

[...] esse encontro salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, a Conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade (SOARES e SILVA, 2008, p. 8).

Nesta Conferência foram discutidos vários temas, dentre eles educação rural, educação familiar, alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação técnica e educação vocacional (VIEIRA, 2007). Ainda nesta oportunidade, os países participantes reafirmaram a necessidade de promover a EJA como um meio de configurar um mundo mais justo e mais pacífico.

A V CONFINTEA¹⁰, aconteceu em Hamburgo no ano de 1997. Este encontro consta na história da EJA de forma singular, por ter posto em ação um intenso movimento de preparação mundial com certa antecedência. Ela acontece a partir de um amplo processo de consultas preparatórias, realizadas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO (IRELAND, 2003, p.15). Esta Conferência foi realizada sob o tema da “Aprendizagem dos adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade”. Os Estados-membros da UNESCO foram convocados em 2003 a reexaminarem os compromissos firmados na V Conferência em

¹⁰ No Brasil, é importante ressaltar que foi no contexto da preparação da V CONFINTEA que nasceram os fóruns estaduais; foram produzidos importantes subsídios de reflexão e prática da EJA, além do acúmulo de experiência em mobilizações para tencionar governos pela oferta de Educação de Jovens e Adultos de qualidade. Após a V CONFINTEA, nasceram também os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos - ENEJAs, que são realizados a cada ano representam um esforço de articulação dos fóruns com múltiplos parceiros em nível nacional e internacional. Essa rede se organiza para ampliar as políticas de EJA, tendo como objetivo central fomentar as discussões sobre o direito à educação nos estados, municípios e nas respectivas instituições de origem. (VIEIRA, 2007)

1997, com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e se preparar para a VI CONFINTEA.

Ao final da V CONFINTEA, considerada pela UNESCO (2007) um marco no debate sobre Educação de Adultos, foram validados dois documentos de referência – a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro – reafirmando o conceito ampliado de educação e aprendizagem ao longo da vida como o princípio fundamental para a maneira em que concebemos e organizamos o processo educativo. Foi reafirmado, também, o princípio da educação como direito humano fundamental e universal, destacando o seu papel para o desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural, na busca de um espírito de compreensão e cooperação que permitisse aos povos da terra viver em paz (UNESCO, 2009).

No entanto, o reconhecimento e o forte compromisso expressos em 1997 não levaram à integração, priorização política e alocação de recursos correspondentes para a educação e aprendizagem de adultos, seja nacional ou internacionalmente. Segundo Ireland (2009)¹¹,

[...] a agenda de Hamburgo foi ambiciosa e por ter aberto um grande leque de possibilidades em relação ao que se demandava para a EJA, muita coisa deixou de ser cumprida, por isso a chamada aos governos para a responsabilidade pela não atuação na questão da retórica para a ação. Na verdade, a retórica era muito bonita mas a atuação dos governos não foi satisfatória. O que se imaginava fazer de todas as ações foi feito em um grau menor do que se pretendia, principalmente pela falta de financiamento (IRELAND, 2009).

Nesse sentido, a VI CONFINTEA pretendeu renovar o interesse internacional pela educação e aprendizagem de adultos. Pretendeu também reparar a discrepância entre a percepção e os discursos por um lado, e a falta de políticas efetivas e sistemáticas e de condições para uma educação e aprendizagem de adultos por outro, e fazer um balanço dos progressos realizados em matéria de aprendizagem e Educação de Adultos desde a última Conferência realizada (V CONFINTEA).

A VI CONFINTEA realizada no Brasil, em Belém do Pará, nos dias 01 a 04 de dezembro de 2009, teve como tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da Educação de Adultos”. Participaram desta Conferência 156 Estados Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, interlocutores sociais,

¹¹Processo da VI CONFINTEA – entrevista concedida por Timothy Ireland em abril/2009. Disponível em portalforumeja.org.br. Acesso em março de 2010.

organismos das Nações Unidas e do setor privado (UNESCO, 2010, p. 6). Os objetivos da VI CONFINTEA foram:

- Avançar no reconhecimento da aprendizagem e Educação de Adultos como elemento importante para a aprendizagem ao longo da vida, da qual a alfabetização é o alicerce;
- Destacar o papel crucial da aprendizagem e Educação de Adultos para alcançar as atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento e de educação: Educação para Todos (EPT), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), a iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE), e Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS);
- Ressaltar a relação e a contribuição da educação e da aprendizagem de adultos para o desenvolvimento sustentável em suas dimensões cultural, ecológica, econômica e social;
- Renovar impulso e compromisso políticos e desenvolver ferramentas para implementação para que movamos da retórica para a ação (ibid, p.10)

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos foi encerrada com um apelo¹² aos governos para levarem adiante, com senso de urgência e em ritmo acelerado, a agenda da educação e aprendizagem de adultos, e redobramos esforços para cumprir as metas¹³ de alfabetização determinadas em Dacar, em 2000. Essas medidas foram estabelecidas no Marco de Ação de Belém, adotado após extensivas negociações durante a VI CONFINTEA (UNESCO, 2010).

Foi debatido um vasto leque de questões, incluindo políticas de governança para educação de adultos, alfabetização como competência básica para a aprendizagem ao longo da vida, garantia de qualidade e avaliação dos resultados de aprendizagem, participação e inclusão e mecanismos de financiamento.

¹² Texto disponível em www.unesco.org/en/confintea. Acesso em março de 2010

¹³ 1. Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.
2. Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.
3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.
4. Attingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.
5. Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, attingir a igualdade de gêneros na educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida. (UNESCO, 2003)

O Marco de Ação de Belém enfatizou que “a educação e a aprendizagem de adultos desempenham um papel crítico para o enfrentamento dos desafios culturais, políticos e sociais do mundo contemporâneo e sublinha a necessidade de se colocar a educação de adultos em um contexto mais amplo do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2010). Ele reconhece também que “políticas efetivas de governança, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade são condições necessárias para que jovens e adultos estejam aptos a exercer os seus direitos à educação” (ibid, p. 9-11).

Refletindo o foco principal da Conferência: “a alfabetização como base da aprendizagem ao longo da vida” e “parte irrefutável do direito à educação”, o Marco de Ação de Belém apelou para que se “redobre os esforços a fim de reduzir o analfabetismo em 50% (em relação aos níveis de 2000) até 2015” (UNESCO, 2010). Fez um apelo também pelo aumento de recursos financeiros e humanos especializados, da oferta de currículos relevantes, de mecanismos de garantia de qualidade, e uma redução na disparidade de gênero na alfabetização.

O documento assinala ainda que “educação e aprendizagem de adultos permanecem cronicamente desvalorizadas e sem os recursos financeiros necessários, e afirma que o reconhecimento alcançado com a CONFINTEA V não abriu o caminho para uma ação política eficaz em termos de priorização, integração e alocação de recursos adequados, seja em âmbito nacional ou internacional”(ibid, p. 20). Também chama a atenção para a “falta de oportunidades de atualização profissional para educadores, além de mecanismos de monitoramento, avaliação e retorno insuficientes” (ibid, p. 21).

O Marco de Ação de Belém enfatizou a necessidade de se fortalecer a cooperação internacional em áreas que vão desde o reconhecimento das qualificações ao compartilhamento de expertise e práticas inovadoras, garantia de qualidade, acesso equitativo, apoio para as línguas indígenas e educação para migrantes (ibid, p. 12). Essas medidas obrigam os países a aumentar o seu investimento em Educação de Jovens e Adultos para, no mínimo, 6% do PIB, bem como promover e estabelecer novos mecanismos de financiamento alternativos.

De acordo com o documento final¹⁴ da VI Conferência (2010):

[...] a função da aprendizagem ao longo da vida é fundamental e cumpre uma função crítica na maneira de abordar os problemas e as metas mundiais da educação. A aprendizagem ao longo da vida é um marco filosófico e conceitual, um princípio

¹⁴ Texto disponível em www.forumeja.org.br/confintea. Acesso em maio de 2010.

organizativo de todas as formas de educação, baseado em valores de inclusão, emancipação, humanísticos e democráticos; é global e parte integrante da perspectiva de uma sociedade baseada no conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem recomendados pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a saber: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (UNESCO, *ibid*, p.2).

Os compromissos de Hamburgo ainda não foram plenamente assumidos, portanto, permanecem como referência para os Estados-membros. Por outro lado, o Marco de Belém, reafirma concepções e conceitos fundamentais, em especial, para os países da América latina, África e Ásia, quando repõe a perspectiva de entendimento da defesa da educação de pessoas jovens e adultas como sujeitos de direito; reafirma a necessidade do compromisso de políticas de Estado com financiamento, avaliação e monitoramento das ações voltadas para processos formais e informais de educação e aprendizagens ao longo da vida; destaca a importância da ação de alfabetização como parte inerente da educação, portanto precisa ser tomada num *continuum*; reconhece a diversidade e pluralidade que compõe os sujeitos que demandam a Educação de Jovens e Adultos (UNESCO, 2010).

Analisando todas as CONFINTEAS, podemos observar que fazem menção à “*educação continuada para adultos mesmo depois da escola*” (I CONFINTEA – Elsinore,1940); “*perspectiva de educação permanente*” (II CONFINTEA – Montreal,1960); mas é na III CONFINTEA, realizada em Tóquio, em 1972 que a Educação de Adultos começa a ser discutida na perspectiva de “*aprendizagem ao longo da vida*”. A IV CONFINTEA reafirma a “*perspectiva da educação permanente*” e recomenda o desenvolvimento da Educação de Adultos a partir de um conceito que abranja sua realização social. A V CONFINTEA ressaltou a defesa de duas vertentes complementares: a escolarização e a educação continuada que resultaram em dois documentos, a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1997), que sistematizaram e divulgaram os conceitos de *educação continuada ao longo da vida* e de necessidades de aprendizagem, calcados nas perspectivas da cooperação e a solidariedade internacionais para um novo conceito da Educação de Adultos. Também na VI CONFINTEA é renovado o compromisso de aprendizagem e Educação de Adultos como elemento importante para a *aprendizagem ao longo da vida*, da qual a alfabetização é o alicerce (UNESCO, 2010).

Apesar do discurso sobre a necessidade de se continuar a formação ter tido maior espaço recentemente, o conceito “*educação ao longo da vida*” tem sua origem e matriz fundadora em

outro conceito, o de “educação permanente” (VENTURA,2008, p. 101). Prescrita como uma nova perspectiva de educação a desenvolver-se no século XXI, a “educação ao longo da vida”, aparece junto a recomendações expressas em abundante produção de documentos¹⁵, encontros e debates. Nelas, acentua-se a centralidade da educação e sua suposta capacidade de garantir a empregabilidade, a tolerância, a paz e amenizar a exclusão e a pobreza.

O discurso sobre a necessidade de uma educação ao longo da vida não é novo. Segundo Ventura (2001, p.102) “em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, apresentou o Relatório *Aprender a Ser*, conhecido como Relatório Faure¹⁶, enfatizando o conceito de educação permanente”. A partir deste Relatório, novos pressupostos para a educação foram elaborados nos anos de 1970.

Para Moraes, (2006)

A partir do Relatório Faure, elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação¹⁷, da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), o princípio da educação permanente foi considerado “pedra angular” da “cidade educativa”, a “idéia mestra” das políticas educativas futuras. Este relatório tinha como um dos objetivos analisar a crise mundial da educação, resultante dos acontecimentos do final da década de 1960 e da expansão dos sistemas educacionais após a Segunda Guerra Mundial (MORAES, 2006, p. 396).

A finalidade do Relatório Faure era propor uma educação capaz de possibilitar e garantir a democracia, dentro de uma referência de desenvolvimento social. Cunha (1999, p. 14) afirma que

¹⁵ Dentre outros, o Relatório Delors, onde a educação é considerada, “a chave de acesso para o século XXI, expressa no princípio de “aprender por toda a vida”; documentos legais como o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que institui a função qualificadora, atribuindo à EJA a função de “atualização de conhecimentos por toda a vida”, a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro que sistematizaram e divulgaram os conceitos de *educação continuada ao longo da vida* e de necessidades de aprendizagem.

¹⁶ Em 1972 Edgar Faure publicou o relatório *Learning to be: the world of Education today and tomorrow*, no qual defendia a integração dos contextos de aprendizagem formais e informais, optando pela democratização da educação para que todos tivessem acesso. Faure entendendo a educação como um processo, afirmava que a educação permanente era a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas e momentos do processo educativo. A educação permanente deixa de ser um discurso para tornar-se um conceito quando a UNESCO através do Relatório Faure publicado em 1972, o consagra internacionalmente. O conceito emerge a partir da educação de adultos, uma prática ainda marginal. Nesse período, representou um instrumento de luta contra uma ideologia escolar repressiva, e a ele se incorporou desejos revolucionários de transformação radical, não somente da escola, mas também da sociedade. Fonte: www.alb.com.br/anais. Acesso em 08/08/2010.

¹⁷ Durante este período no Brasil, início da década de 70, tínhamos como ministro da educação o militar Jarbas Gonçalves Passarinho. O Brasil não participou com nenhum representante na composição desta Comissão. A política educacional em curso no Brasil, segundo Frigotto (2000), na década de 70 foi fundada na concepção de educação como fator econômico, no bojo das teorias do desenvolvimento.

“uma das grandes contribuições deste Relatório refere-se à educação permanente e às cidades educativas”¹⁸. A respeito da educação permanente diz o Relatório (1974):

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos.¹⁹

O conceito de educação ao longo da vida conferia centralidade à educação tanto em termos pedagógicos quanto como objeto de políticas sociais, como direito humano básico, responsabilizando o Estado pela garantia das condições de igualdade de oportunidades (RIBAS, 2004). Assim, apresentava-se como uma nova forma de entender a educação e questionar as próprias raízes do sistema educativo, ao integrar e articular todas as estruturas e passos da educação, ao considerar e reconhecer a educação formal mas também a educação não formal e informal propondo uma educação contínua ao longo de toda a vida, de acordo com as necessidades de cada etapa de idade. Também “não admitia a separação entre educação escolar, não escolar e extraescolar, favorecendo tanto a adaptação do indivíduo à sociedade como a sua capacidade em transformá-la” (RIBAS, 2004, p. 20). A escola seria um espaço mais largamente concebido, ou seja, para além das salas de aula tradicionais.

No entanto, a crise do petróleo ocorrida em 1973, gerou altas taxas de desemprego durante mais de uma década, resultando numa crise política, resultando frequentemente em cortes orçamentais para o setor da educação. Os ideais humanistas de Faure e o conceito de Educação ao Longo da Vida perdeu muito da atração pelo fato de o modelo estável de pleno emprego ter dado lugar a um mercado de trabalho mais fragmentado e turbulento (RIBAS, 2004). Assim, nos finais dos anos de 1970, o conceito de Educação Permanente estava mais amplamente, e quase

¹⁸ Quanto ao conceito de cidades educativas, significava “adquirir foros de cidade *a outra parte* do sistema educativo”, onde “todos, enquanto simultaneamente educadores e educandos, são chamados a criar uns aos outros as melhores condições para que todos se desenvolvam no rumo da plena realização como pessoas, cidadãos e profissionais”(DIAS, 2007). Em vez de se delegar aos poderes a uma estrutura única, verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, são todos os grupos, associações, sindicatos, coletividades locais, corpos intermediários que devem encarregar-se, pela sua parte, d.e uma responsabilidade educativa.

¹⁹ FAURE, Edgar. Aprender a Ser. Lisboa: Bertrand, 1974

exclusivamente voltado para a formação profissional e associado ao prolongamento da escolaridade obrigatória, ao aumento do desemprego e à introdução de programas técnico-profissionais no ensino superior (ibid, p. 21).

Nos anos de 1990 este conceito renasce e posiciona-se num contexto totalmente diferente e sofre uma profunda reconceitualização e já não significa uma continuidade ou atualização do conceito anterior. O conceito difundido a partir de meados da década de 1990 muda o sentido, e a luta contra o desemprego e a competitividade são prioridades na agenda. “A educação permanente aproxima-se de uma educação ao longo da vida que serviria como meio para a solução de problemas da competitividade e do desemprego, e como capacidade de adaptação ao mercado” (VENTURA, 2001, p. 102).

Nesse contexto, na década de 1990, os termos “Educação” e “Aprendizagem” começam a se diferenciar. Para Ribas (2004)

[...] a noção de aprendizagem coloca a responsabilidade do indivíduo em primeiro plano quanto à evolução de seu processo educativo; é de responsabilidade de cada um “consumir”, de acordo com suas necessidades, as ofertas de educação e formação colocadas à sua disposição de forma a conseguir manter a sua empregabilidade. A educação exige, por sua vez, condições providas por um ator governamental capaz de desenvolver políticas de acordo com os recursos que se inscrevem num contexto formal, não formal e informal. A “educação ao longo da vida” é, assim, portadora de exigência de uma política pública muito presente, e de ações deliberadas, responsabilizando, portanto, o Estado pela garantia das condições equitativas de acesso à formação e ao conhecimento.(ibid,p. 21)

Com o conceito “aprendizagem ao longo da vida” , surge a noção de empregabilidade que designa a capacidade dos trabalhadores em desenvolver e atualizar seus conhecimentos e competências para manterem seus empregos. Reforça a responsabilidade dos indivíduos pela sua própria formação e pelo decorrente sucesso ou fracasso do seu desempenho profissional. A noção de Educação ao Longo da Vida desloca o conceito anterior da educação permanente e atribui ênfase à formação profissional, à sua capacidade de modernização e adaptação funcional à economia e ao mercado.

De acordo com Ribas (2004)

Podemos afirmar que a Educação ao Longo da Vida passou de conceito visionário universal e humanista do Relatório Faure, a parte integrante das políticas nacionais e internacionais, sendo um dos seus grandes desafios o ensinar melhor a um número de indivíduos e numa maior diversidade de contextos enquanto que, ao mesmo tempo, os

orçamentos públicos se reduzem ou estagnam, abrindo espaço para uma prestação de serviços educativos organizados segundo as regras do mercado.(RIBAS, 2004, p.22)

Em 1996 a temática exposta no relatório Edgar Faure foi retomada pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, no Relatório Jacques Delors, sob o título: Educação: Um tesouro a descobrir. Este Relatório deu continuidade e ampliou o que fora antes coordenado por Edgar Faure e publicado com o apoio da UNESCO. O objetivo foi construir uma proposta educacional capaz de dar respostas à atual fase de acumulação do sistema capitalista (RIBAS, 2004). Neste sentido, apresenta muito mais traços de continuidade do que de ruptura com a proposta anterior. O Relatório Delors é a expressão da atualização da lógica elaborada na década de 1970, de que a educação básica atuaria como instrumento indispensável para satisfazer as necessidades básicas do homem, ao instigar atitudes e comportamentos necessários à integração dos indivíduos ao padrão de desenvolvimento econômico.

Rodrigues (2008) resume bem o significado desse conceito nas décadas de 1970 e 1990:

Na década de 1970, a designação *educação ao longo da vida* aparece para auxiliar num processo de “humanização” frente à constatação da instauração de uma “crise social”. Em 1990, a expressão *educação ao longo da vida* ou *ao longo de toda a vida* vincula-se à ideologia do “novo”, na ousada tarefa de construção de um “novo projeto para o século XXI”. Nesta mesma década, reafirma e acentua sobremaneira as críticas aos sistemas educacionais, à sua “insuficiência” e “inadequação” frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho. Conjuga constatações de provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares; corrobora e, ao mesmo tempo, engendra um conjunto de prerrogativas neoliberais na reforma do Estado e da Educação.(RODRIGUES, 2008, p.160)

Os dois ‘balanços da educação’ foram encomendados pela UNESCO de tal modo que, apesar do discurso sobre o caráter autônomo do relatório Faure e do relatório Delors, eles se “configuram como documentos provenientes desta instituição, que, sob a forma de supostas recomendações técnicas, influenciam e pautam a agenda política de países como o Brasil” (VENTURA, 2001, p. 105).

A associação, no Brasil, entre EJA e “educação continuada ao longo da vida” tornou-se presente na última década. Para Ventura (2001)

Tal fato, identificado com a emergência de um novo paradigma, estaria redefinindo a identidade da área em oposição ao (suposto) paradigma anterior de educação compensatória. Esse processo de transição de referências (ou paradigmas) justificado,

nacionalmente pela necessidade de uma oposição às ações de curta duração e baixa escolaridade que caracterizam historicamente as políticas da área (VENTURA,2001,p.102).

A concepção dominante que subsidia as análises de grande parte da literatura atual na EJA no Brasil é consoante com a afirmada internacionalmente. A legislação²⁰ afirma que a alfabetização é um direito do homem, especialmente para os que não tiveram a garantia de seus direitos, atendidos “na idade própria”. Encontramos o conceito de Educação Permanente nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos - Parecer CNE/CEB 11/2000, que se refere, predominantemente, às potencialidades e ao desenvolvimento dos indivíduos, tendo a visão de uma educação que considera as necessidades e incentiva as potencialidades dos educandos, bem como promove a autonomia dos jovens e adultos, para que sejam sujeitos da aprendizagem. Este documento afirma que é função permanente da EJA propiciar a todos a “atualização de conhecimentos por toda a vida” (PARECER CNE/CEB 11/2000).

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (PARECER CNE/CEB 11/2000,p.11).

A educação permanente, segundo Gadotti (1981) tem como objetivo a formação total do ser humano, sendo um processo que se desenrola enquanto dura a vida e pressupõe relações com o outro. Para este autor (ibid, p. 168), “A educação permanente significa que não terminamos jamais de nos tornar homens e que não terminamos jamais de ser, de nos tornar juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro”. Ao longo da vida, nessa relação com o outro e com o mundo, aprendendo e ensinando, criando sentido para o que já sabe e buscando saber mais, que este sujeito vai se formando enquanto cidadão.

Considerando a discussão e indo na contramão da UNESCO sobre a compreensão da “Educação ao Longo da Vida”, nos reportamos a Freire (2001) que pensa a educação permanente numa dimensão humanista, que dá outro sentido a esse conceito. Para este educador homens e

²⁰ A LDB 9394/96 afirma em seu artigo 37 que “A Educação de Jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso aos estudos, ou continuidade deles, nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria”, e em seu parágrafo 2º afirma que “O poder público viabilizará e estimulará o acesso do trabalhador à escola e a permanência nela, mediante ações integradas e complementares entre si”.

mulheres se educam em suas relações com o mundo, em um processo permanente, bem como a educação tem como fim a própria formação do ser humano:

Considerando a discussão sobre a compreensão da *educação ao longo da vida*, educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, *ibid*, p. 12).

O sentido da Educação ao Longo da Vida é o de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Em relação a uma perspectiva dialética da educação, é necessário olhar o ser humano não só em seu desenvolvimento biológico, psíquico, mas numa perspectiva holística de seu desenvolvimento e formação, sobretudo para o exercício da cidadania. A educação ao longo da vida vê o desenvolvimento do indivíduo na sua relação social, na sua relação com outro, de forma que ele cresça com o outro. Nesse sentido, para Oliveira²¹ (2009)

a educação permanente é um processo de formação humana e de cidadania, onde você precisa construir, ser sujeito nesse processo, ser aprendiz, mas também ser o sujeito que ensina nessa relação com a vida. [...] Esses jovens adultos e idosos têm sua experiência de vida, em que ensinam e, nesse processo, eles aprendem. E é isso que precisa ser resgatado: a Educação de Jovens e Adultos como educação permanente, que eles não estão ali só para desenvolver uma capacidade ou ter uma possibilidade de exercer uma tarefa no mercado de trabalho. Mas é uma formação humana e de cidadania que eles constroem com os seus saberes, com as suas experiências, com a sua vida. E eles são sujeitos na sua plenitude (OLIVEIRA, 2009).

Apesar dos avanços obtidos, Segundo Ireland (2003, p. 3), “o compromisso com o conceito de educação como um processo continuado que se estende ao longo da vida, com ênfase na aprendizagem, não se consolidou nem nas políticas nem nas práticas”. Ainda se apresentam grandes desafios. Continua sendo grande a distância entre o previsto nas leis e políticas e o efetivamente realizado. Dentre os problemas encontrados podemos citar o investimento financeiro crônico da EJA, sua grande vulnerabilidade em termos de participação, institucionalização e continuidade de políticas e programas.

²¹ Entrevista concedida por Ivanilde Apoluceno Oliveira à TV Brasil – Salto para o Futuro em 24/06/2009. Disponível em www.tvbrasil.org.br. Acesso em ago /2010.

Os dados referentes à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2008 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE²², indicaram que “o número absoluto de analfabetos adultos passou de 14.136 milhões para 14.247 milhões”. Gadotti (2009, p. 6) afirma que “o número de analfabetos adultos hoje é exatamente o mesmo de 1960: em torno de 15 milhões”. Quando nos deparamos com números tão significativos, nos perguntamos por que o analfabetismo no país não teve e não tem nos dias atuais a mesma atenção que as outras modalidades de ensino. Esses dados de analfabetismo no país vão no sentido contrário ao de propostas que afirmam a necessidade de uma Educação de Adultos ao longo da vida, ou seja, muito além da alfabetização. O direito à educação permanente ao longo da vida, precisa ser visto como uma necessidade, como um direito. A seguir, fazemos uma retrospectiva da EJA no Brasil, afim de compreendermos como a legislação aborda este assunto e quais ações têm sido desenvolvidas para que de fato seja garantido o direito dos cidadãos brasileiros ao acesso e permanência nas escolas.

1.2 O contexto histórico da Educação de Adultos no Brasil a partir da década de 1940

A formação da identidade da Educação de Adultos no Brasil dá-se a partir da década de 1940, especificamente no ano de 1947, com a política de educação para as massas. Por volta do final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950, mais da metade da população brasileira maior de 18 anos era constituída por analfabetos. Nesta ocasião a UNESCO liderou o movimento de estímulo à criação de programas nacionais de adultos analfabetos, principalmente nas regiões consideradas mais atrasadas do país. Beisiegel (1982), afirma que:

[...] a Educação de Adultos que inicia a sua evolução no país, nos meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior.[...] uma legislação fragmentária, que não caracterizava um compromisso das administrações regionais para a extensão de serviços às populações adultas, e um pequeno número de escolas mantidas pelas iniciativas estaduais, municipais e particulares, e abertas aos reduzidos contingentes de adultos, cedem lugar, nessa nova fase, a um empreendimento global do governo da União. Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos (BEISIEGEL, 1982, p.10).

²² Fonte: www.ibge.org.br. Acesso em 22 ago/2010

Para os excluídos do sistema regular, restavam as campanhas de alfabetização em massa. Entre o final dos anos de 1940 e início dos anos de 1960, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, cujo objetivo era alfabetizar esta parcela da população excluída da educação regular, em apenas três meses; após essa etapa, seguiria a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário (VENTURA, 2001). Abriu-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a Educação de Adultos no Brasil. O analfabetismo era tido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do Brasil. O adulto analfabeto era identificado como indivíduo incapaz e marginal psicologicamente e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado. A campanha conseguiu expor o conceito de que o adulto, apesar de analfabeto, deveria ser reconhecido como pessoa produtiva, capaz de raciocinar e resolver problemas.

Essa Campanha foi criada e coordenada por Lourenço Filho em 1947, atendendo às recomendações da UNESCO em favor da educação popular. O objetivo dessa campanha era alfabetizar em três meses e o curso primário ser concluído em dois períodos de sete meses. Em relação a essa campanha, Paiva (1983) afirma que:

A grande campanha de alfabetização de adolescentes, jovens e adultos lançada na segunda metade dos anos 40, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário apresentou resultados semelhantes aos programas do mesmo tipo criados em muitos outros países do mundo. Depois de um período curto de grande êxito, em que atendeu a demanda reprimida, essa campanha entrou em letargia tão mais profunda quanto maior foi sua absorção pela burocracia que ela mesma ajudou a criar (PAIVA, 1983, p.10).

Ainda, no momento do lançamento desta 1ª Campanha, a Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação preparavam o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que lançou o *slogan* “ser brasileiro é ser alfabetizado”, destacando a importância da Educação de Adultos para a democracia e defendendo a alfabetização em nome do exercício da cidadania²³. O Ministério convocou dois representantes de cada Estado para participarem do Congresso. O Serviço de Educação de Adultos - SEA, a partir daí, elaborou e enviou, para discussões aos SEAs estaduais, um conjunto de publicações sobre o tema. As

²³ Nesse momento histórico, marcado pelo retorno das eleições diretas, fica claro que a Educação de Adultos vincula-se estreitamente à vida cívica dos cidadãos.

concepções presentes nessas publicações eram: o investimento na educação como solução para problemas da sociedade; o alfabetizador identificado como missionário; o analfabeto visto como causa da pobreza; o ensino de adultos como tarefa fácil; a não necessidade de formação específica; a não necessidade de remuneração, devido à valorização do “voluntariado” (SOARES, 1996, p. 35).

A partir daí, iniciou-se um processo de mobilização nacional no sentido de se discutir a Educação de Adultos no país. Foram várias as críticas feitas ao método de alfabetização adotado para a população adulta nessa campanha, dentre elas, as precárias condições de funcionamento das aulas, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração e desqualificação dos professores, a inadequação do programa e do material didático, que era considerado pouco adequado aos adultos e às várias regiões brasileiras, e o curto período designado para a aplicação deste método.

Segundo Paiva (1983, p. 193), a Campanha também passa a ser caracterizada como movimento alfabetizador, generalizando-se “a convicção de que as escolas do SEA foram criadas apenas para preparar eleitores”. Mesmo influenciada pela euforia nacionalista e pela industrialização vivida no Brasil, a campanha foi extinta antes do final da década de 1950. Assim sobreviveram apenas as escolas supletivas nos estados e municípios.

Em 1958, após a desmoralização e o declínio da CEAA, acontece o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde se discutiu o importante papel da Educação de Adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico e a necessidade de encontrar novas diretrizes para a mesma. Paiva (1983, p. 207) aponta que “a convocação do Congresso resultou da convicção de que as condições do país tinham mudado, que novas condições exigiam providências no terreno da Educação de Adultos e que os programas existentes não poderiam oferecer diretrizes válidas ao governo nessa tarefa”. Este Congresso trouxe uma nova perspectiva educacional e ofereceu a oportunidade para a manifestação de diversos grupos de educadores, preocupados em buscar novos métodos para a alfabetização e a Educação de Adultos.

No início da década de 1960, iniciou-se uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das Reformas de Base²⁴, contribuindo para a mudança das iniciativas públicas de Educação

²⁴ Nas Reformas de Base estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendia-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos

de Adultos. Consolida-se uma nova visão com relação ao analfabetismo e a denominação “Educação de Adultos” é substituída por “Educação Popular”, influenciada pelos estudos de Paulo Freire. Surge, assim, um cenário de ampliação das demandas por reformas sociais: reivindica-se uma maior participação popular no processo político, um investimento maior do estado na expansão da Rede Pública e um aumento significativo da matrícula escolar em todos os níveis de ensino.

Algumas experiências de Educação de Adultos ocorreram a partir de 1960, e tinham como objetivo o crescimento e desenvolvimento da educação e da cultura popular e também a ampliação de participação política das massas. Dentre elas, podemos citar o Movimento de Cultura Popular - MCP, que surgiu primeiramente em Recife e depois se estendeu a outras cidades do interior de Pernambuco. O movimento nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo (PAIVA, 1983, p.236). Eram propostas ações no campo do teatro, atividades culturais realizadas nas praças públicas, além de escolas para crianças e adultos.

Paulo Freire teve grande atuação nos movimentos populares deste período. De forma direta, quando participou da criação do MCP do Recife, como coordenador do projeto de alfabetização deste movimento, com sua integração ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, de onde coordenou pesquisas e projetos de formação de monitores para a alfabetização de adultos com o sistema Paulo Freire.

Suas idéias inovadoras, dentro da alfabetização de adultos, configuravam-se numa ferramenta destes movimentos na politização das “classes populares”. Ao contrário das práticas tradicionais, a experiência era da alfabetização voltada para o aprendizado que fazia sentido na vida das pessoas. Segundo Ventura (2001, p. 9), “Paulo Freire contribuiu para a produção de um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e cultura popular.”

A proposta de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire era baseada na conscientização e partia do pressuposto de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2001, p.11). Ele propunha a Alfabetização e a Educação de Base para Adultos sempre partindo de um

investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior. O carro-chefe das reformas era reforma agrária que visava eliminar os conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores rurais.

exame crítico da realidade existencial dos educados; devia-se buscar e identificar as origens e a possibilidade de superar as problemáticas ali levantadas. Fávero (1983) afirma que:

[...] A Alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no “circulo de cultura” e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente (FÁVERO, 1983, p. 168).

O desenvolvimento do trabalho de Paulo Freire destacava-se por se *com* o adulto e não *para* este, pois para Freire (1987, p. 79), “o diálogo é uma experiência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco se tornar simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes”.

As campanhas de Educação de Adultos deram lugar à instauração de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais, porém, segundo Vieira (2007, p. 12), “não chegaram a produzir nenhuma proposta metodológica específica para alfabetização de adultos²⁵”. Isso só viria a acontecer na década de 1960, quando surgiram diversas experiências de educação voltadas para as camadas populares, tendo em comum o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em 1961 é promulgada a LDBEN, Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, que determinava uma série de medidas que alteravam a situação existente, descentralizando e transferindo para os governos estaduais e municipais o encargo da organização e execução dos serviços educativos.

Ainda em 1961 surgiu o Movimento de Educação de Base - MEB, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e apoiado pelo Governo Federal, mediante decreto presidencial e convênios com vários ministérios. Embora oficialmente separada do Estado, desde a proclamação da República, a Igreja Católica em muitos momentos foi sua aliada. Essa aliança foi forte no governo nacional-desenvolvimentista dos anos 1950, por iniciativa dos bispos progressistas do Nordeste brasileiro. Esse movimento tinha como objetivo inicial

²⁵ As primeiras campanhas tinham um caráter assistencialista e compensatório, refletindo uma concepção bastante negativa do analfabeto. Na maioria de suas ações, utilizavam o trabalho de voluntários, que mal preparados, reproduziam o ensino regular de crianças para os adultos. (VIEIRA, 2007,p.24).

desenvolver um programa de educação de base, conforme definida pela UNESCO, por meio de milhares de escolas radiofônicas, instaladas a partir de emissoras católicas.

Após dois anos de funcionamento esse objetivo foi reavaliado e, alinhando-se aos outros movimentos de cultura popular, passou a entender a educação de base como processo de “conscientização” das camadas populares, para a valorização plena do homem e consciência crítica da realidade, visando sua transformação. Inicia-se também, neste mesmo ano, a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, desenvolvida pela prefeitura de Natal, no Rio Grande do Norte. Teve início com a implantação do então ensino primário de quatro anos, para crianças dos bairros pobres, em escolas de chão batido e cobertas de palha, como eram as moradias das famílias desses bairros. A implantação dessas escolas atendeu às necessidades e aspirações das camadas populares e contou com intensa participação das mesmas. Pela ideologia nacionalista que a inspirava, criou efetivos instrumentos para oferecer uma educação de qualidade, pelo cuidadoso planejamento didático, esmerada preparação e acompanhamento das professoras²⁶. Essas ações foram ampliadas com a instalação de bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular e pela intensa valorização das festas, músicas e danças populares²⁷.

Tiveram início em todo o país entre 1962 e começo de 1964, os CPCs, que foram organizados pela UNE. Segundo Paiva (1983, p. 231), “os diversos CPCs se uniam em torno do objetivo principal, que era o de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político”.

É importante destacar a experiência de alfabetização de Adultos em Angicos²⁸, no Rio Grande do Norte. Esta experiência foi um marco na história da educação de adultos no Brasil, sendo o Método Paulo Freire, como ficou conhecido popularmente, difundido e ampliado para a maior parte dos movimentos. Nesses momentos, questionou o elitismo do ensino vigente, seus

²⁶ No final de 1962, foi criado o Centro de Formação de Professores da Campanha que estruturou e organizou toda a parte pedagógica da Campanha. No Centro, funcionavam três tipos de cursos: o Ginásio Normal, o Colégio Normal e os Cursos de Emergência que, a partir de então, deveriam atender apenas professores (as) de municípios do interior do Estado que fizessem convênios com a Prefeitura de Natal.

²⁷ Fonte: www.forumeja.org.br. Acesso em 19/07/2010

²⁸ Nas experiências de Angicos, lavradores tiveram a oportunidade de serem os primeiros a presenciar a experiência do “Centro de Cultura”, ao serem alfabetizados através do próprio trabalho. Posteriormente o projeto parte rumo à cidade, o Método foi levado ao Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, numa ação conjunta com os Movimentos Populares de Cultura. Os resultados obtidos são bastante relevantes: trezentos trabalhadores alfabetizados em quarenta e cinco dias impressionaram a opinião pública impulsionando o Método a ser ampliado por todo o território nacional, contando com o apoio do Governo Federal.

métodos e princípios pedagógicos, por não corresponderem ao processo de desenvolvimento industrial e de construção da democracia.

Em 1964, mediante a utilização do referencial de alfabetização de Paulo Freire, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Alfabetização - PNA, que pretendia alfabetizar cerca de cinco milhões de brasileiros, tendo o educador Paulo Freire como coordenador do Programa. Sua preparação teve grande envolvimento de estudantes, sindicatos e diversos grupos. Segundo Paiva (1983, p. 256) o funcionamento do Plano foi iniciado através de projetos pilotos localizados na Região Sul e Região Nordeste, cada qual com absoluta independência, e coordenados teoricamente pela Comissão Nacional de Alfabetização. O PNA representava a incorporação em nível ministerial e em termos práticos, da orientação iniciada pelos grupos que desde 1962 desenvolviam atividades ligadas à educação de adultos.

Com a ditadura militar em 1964, os programas de alfabetização e de educação popular foram vistos como uma grave ameaça à ordem popular, sendo desativados e seus promotores punidos por serem considerados subversivos. Segundo Beisiegel (2008, p. 290), o PNA foi cancelado pelo governo militar quando ainda não ultrapassara as primeiras experiências e os preparativos preliminares à extensão dos trabalhos ao resto do país. A partir deste ano até meados dos anos de 1980 os movimentos sociais são proibidos e substituídos por iniciativas do Governo Federal.

O PNA foi substituído pela Cruzada ABC e segundo Ventura (2001, p. 30), “esta Cruzada foi organizada como programa de impacto norte-americano, com verbas do acordo MEC-USAID”²⁹. A Cruzada pretendia desenvolver programas de alfabetização e educação continuada, comunitária e orientação profissional; substituiu os movimentos de educação e cultura popular que emergiram no período entre 1959 e 1964 e que foram embalados pelo clima vivido das liberdades democráticas existente no contexto dos governos anteriores ao golpe político-militar

²⁹ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Fonte: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em jul/2010.

de 1964. Sua projeção ficou registrada, na história das políticas governamentais de alfabetização de jovens e adultos, como uma das iniciativas de maior expressão promovida na época pelo MEC. Segundo estudiosos, sua tarefa, alimentada pela motivação política dos setores sociais que apoiaram o movimento golpista de 64, era neutralizar as idéias difundidas pelas campanhas anteriores, principalmente em relação àquelas inspiradas nas orientações do pensamento marxista.

Segundo Paiva (1998, p. 261), através da Portaria nº 237, em 1971 a Cruzada foi extinta, “devido ao mau emprego dos recursos, às suas debilidades técnicas e ao término da dotação de recursos de empréstimos norte-americanos para tais atividades”.

Em 15 de dezembro de 1967, é criado pela Lei Federal 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, Fundação MOBRAL, que era voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando , a alfabetização funcional, aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e educação continuada de adultos, como prioritária entre as demais atividades educativas.

As orientações metodológicas e os materiais didáticos utilizados neste movimento, esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Paulo Freire³⁰. Os materiais produzidos eram padronizados e não levavam em consideração as peculiaridades das diferentes regiões do país. De acordo com Galvão e Soares et al (2004)

Os métodos e o material didático propostos pelo MOBRAL assemelhavam-se aparentemente aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular, pois também partiam de palavras-chave, retiradas da realidade do alfabetizando adulto para, então, ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa. No entanto, as semelhanças eram apenas superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado: as mensagens reforçavam a necessidade de esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do País. Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todo o Brasil (GALVÃO E SOARES et al, 2004, p.46).

Na década de 1970, ocorreu, então, a expansão do MOBRAL, gozando de grande autonomia em termos territoriais e de continuidade. Mesmo sendo criado em um período em que já havia um consenso mundial em torno da ineficiência das campanhas de alfabetização, isso não impediu sua reprodução. Converteu-se no maior movimento de alfabetização de adultos já

³⁰ O MOBRAL apresentava uma metodologia que tentava copiar algumas das práticas de Paulo Freire, mas na verdade não alcançava nenhum dos objetivos do educador, já que as principais diferenças do autor com o movimento era justamente o posicionamento político, filosófico e pedagógico que não se encontravam.

realizado no país, se inserindo em praticamente todos os municípios brasileiros.

Segundo Galvão e Soares et al (2004),

[...] os últimos anos do MOBREAL foram marcados por denúncias que culminaram na criação de uma CPI para apurar os destinos e a aplicação dos recursos financeiros e a divulgação de falsos índices de analfabetismo. Pedagogicamente, o MOBREAL também passa a ser criticado. Por não garantir a continuidade dos estudos, muitos adultos que se alfabetizaram através dele “desaprenderam” a ler e escrever (GALVÃO E SOARES et al, 2004, p.46).

Através da Lei nº. 5.692/1971, a escolarização de adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino. Criou o Ensino Supletivo e atualizou os antigos exames de madureza³¹, ainda sob determinação do governo de regime militar. Esta Lei também fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Pela primeira vez configura-se o Ensino Supletivo que tinha por finalidade “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (art. 24, §1º). Garantiu ainda o acesso do adulto à escola e possibilitou as formas de estrutura e organização do ensino supletivo.

Na Lei 5692/1971 o Ensino Supletivo se apresentava estruturado em quatro modalidades:

- Suplência – relativa à reposição da escolaridade;
- Suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização;
- Aprendizagem e qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização.

Com relação aos exames supletivos, determinou que o currículo das disciplinas abrangesse o núcleo comum fixado pelo Conselho Federal de Educação de forma que fosse

³¹ Nome do curso da Educação de Jovens e Adultos, e também do exame final de aprovação do curso, que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da LDB nº 4024 de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginásial da tevê brasileira que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando para tanto os recursos propiciados pelo rádio e televisão. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva - que foi um programa de rádio brasileiro elaborado pelo governo federal destinado a educar pessoas adultas, atendendo os níveis de 1º e 2º graus - e posteriormente, pelo curso Supletivo.

possível continuar os estudos em caráter regular. Prevista na lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudos e ensino à distância, entre outras.

Através de inúmeros acordos entre MEC e USAID³², estes cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo³³, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a auto-instrução e a arguição em duas etapas: modular e semestral. Como conseqüências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000)

Três princípios ou “idéias-força” foram estabelecidos pelos documentos que conformam as características do Ensino Supletivo O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.117).

Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe.

³² Principais pontos dos 12 acordos firmados entre o MEC e o USAID: Reestruturação dos níveis primário (1º grau), secundário (2º grau) e superior; Desarticulação do ramo acadêmico e ênfase na *profissionalização*; Reestruturação administrativa com tendência tecno-burocrática; Quebra da autonomia universitária; Apologia do *planejamento educacional* e da *tecnologia educacional*; Treinamento de pessoal docente, administrativo e técnico; Controle do conteúdo geral do ensino, através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos no modelo da *instrução programada*; Concessão de empréstimos pelo USAID para implementar as reformas; Pagamento de todas as despesas com o pessoal americano e brasileiro (nos seus mais pequenos detalhes) pelo governo brasileiro através do MEC, com vários aditamentos de verba orçamentária e renovação dos acordos.

³³ A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. Fonte www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em jul/2010.

A Lei nº 5.692/1971 e as demais legislações complementares caracterizaram o Ensino Supletivo pela aceleração de estudos e racionalização dos meios, recomendando inovações metodológicas com o uso dos meios de comunicação de massa: correio, rádio, televisão, para atingir o maior contingente possível de pessoas, mas a obrigatoriedade da oferta de ensino público de primeiro grau foi restrita às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como escola do futuro, diferente do ensino regular, mas integrada ao sistema educacional, propondo-se a recuperar o atraso e formar uma mão-de-obra capaz de contribuir com o desenvolvimento nacional.

Por cerca de vinte anos o MOBRAL se manteve no cenário brasileiro, propondo a alfabetização para o desenvolvimento nacional. Porém, em 1985, após a redemocratização do país, o movimento não apresentou condições políticas para sua sobrevivência³⁴, sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. Sob competência do MEC, a finalidade específica desta Fundação era a proposição de programas de educação básica para adultos que não tiveram acesso à escola.

Conforme informações do INEP³⁵ Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007), as prioridades da Fundação Educar eram:

- Promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;
- Formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas; incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;
- Estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas (INEP,2007).

A prática da Fundação Educar manteve-se centralizadora e ineficiente, o que pouco contribuiu para sistematizar as questões pedagógicas ou formar professores para a educação de adultos. Em muitos aspectos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, e no governo Collor foi extinta, criando um vazio na Educação de Adultos decorrente da falta de investimentos do Governo Federal. Nesse contexto, alguns Estados e Municípios assumiram a

³⁴ A orientação e a supervisão pedagógica proposta eram centralizadas. Os materiais didáticos e as orientações deveriam ser esvaziados de todo sentido crítico e problematizador. Este material era produzido conforme orientações do movimento e de modo uniforme em todo o país e não eram respeitadas as peculiaridades e diversidades regionais.

³⁵ Fonte: www.inep.org.br. Acesso em jun/2009.

responsabilidade de oferecer escolarização básica para jovens e adultos, mantendo ou melhorando a estrutura que funcionava antes.

No ano de 1988, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos, quando expressa no art. 208 que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I- Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Esta legislação significou um avanço, visto que “firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar a injustiça no plano social” (HADDAD, 1998, p.112).

Esta Lei reconhecia que a sociedade tinha sido incapaz de garantir a escola básica para os cidadãos na idade adequada, e ampliava o dever do Estado para com esses indivíduos, independentemente da idade, colocando a Educação de Jovens e Adultos no mesmo patamar da educação de crianças e adolescentes. De acordo com Soares (2002, p. 11), a legislação anterior, o Parecer 699/72, “resguardava esse direito apenas aos pertencentes à faixa etária dos 7 aos 14 anos, estando excluídos desta faixa etárias, os jovens e adultos”. Atribuiu à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania, porém, essa qualificação continuou a restringir-se a uma formação profissional compartimentada, na qual teoria e prática mantêm-se segmentada, não se adequando, na verdade, às novas capacidades de trabalho exigidas pelas transformações tecnológicas.

Em 1990 foi criado o PNAC, no lugar da Fundação Educar. Este programa, de âmbito nacional, se propunha a reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro, no espaço de cinco anos. A iniciativa se destinava a preencher o vazio institucional deixado pela supressão da Fundação Educar, sucessora do MOBREAL, e pretendia marcar a participação do Brasil, no Ano Internacional da Alfabetização, proclamado pela Assembléia Geral da ONU. Motivava, ainda, a proposta governamental o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que previa um especial esforço do poder público, nos dez primeiros anos a partir da promulgação da Carta Magna, para mobilizar todos os setores organizados da sociedade e aplicar recursos financeiros previstos para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Segundo Hadadd e Di Pierro (2000),

[...] o PNAC, salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das intenções. Tendo mobilizado representações da sociedade civil e instâncias subnacionais de governo em sua elaboração, o PNAC prometia, dentre outras medidas, substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos (HADADD E DI PIERRO, 2000, p. 121).

De acordo com Ventura (2001, p. 15), “o PNAC promoveu mais alarde do que ações concretas, morrendo antes mesmo do seu efetivo nascimento, sem apoio financeiro e político”. Desacreditado, o Plano foi abandonado no ano seguinte, antes mesmo de seu efetivo nascimento, sem apoio financeiro e político, sem nenhum resultado concreto e sem que a população e os educadores recebessem qualquer explicação. Diante desses fatos, podemos ter uma amostra de como são tratados, em nosso país, os assuntos educacionais, reproduzindo condições sociais e políticas geradoras de analfabetismo.

Em 1990 também acontece em Jontiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que reuniu representantes de vários países, resultando na Declaração Mundial de Educação para Todos e no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com as recomendações de que

[...] essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, art.1).

Segundo Vieira (2007, p.18), apesar de 1990 ter sido declarado pela ONU o Ano Internacional da Alfabetização e de ter ocorrido a Conferência Mundial de Educação Para Todos, na prática não houve esforços para que os compromissos assumidos fossem cumpridos”. A contradição entre os avanços legais e o recuo das políticas educativas dos anos de 1990, relaciona-se a uma série de mudanças ocorridas em âmbito mundial, consubstanciadas no processo de globalização e na adoção de políticas de teor neoliberal.

Após a participação nessa Conferência internacional, o Brasil inicia a elaboração do Plano

Decenal de Educação para Todos, onde afirma que o governo brasileiro estaria pondo em prática os compromissos assumidos em Jontiem (BRASIL,1993)

Os compromissos que o governo brasileiro ora assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo,expressam-se no Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2000, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades da vida contemporânea (BRASIL, 1993, p.12).

Este Plano propõe a erradicação do analfabetismo em dez anos promovendo a escolarização de 8,3 milhões de jovens e adultos, dos quais 2,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões com baixo nível de escolarização. Se essas propostas e princípios fossem de fato colocados em prática, poderiam trazer mudanças para o país, mas como podemos constatar, como tantos outros, não se cumpriram.

Também no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1994, entre as ações realizadas, a Educação de Jovens e Adultos não foi incluída no campo das prioridades governamentais, assim, alguns programas aparecem, de forma compensatória, em outros Ministérios, desempenhando um papel que antes era exclusivo do ministério da Educação. Entre os programas que se destacaram estão o Planflor, do Ministério do Trabalho; Pronera, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); Alfabetização Solidária e Recomeço.

Em 1996, com a LDB 9394/96, a EJA passa a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, podendo usufruir de especificidade própria. Esta Lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final de 1980. Por um lado, a nova LDB incorporou uma mudança conceitual ao substituir a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos. Soares (2002), afirma que

(...) nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava no final dos anos de 1980. A mudança de 'Ensino Supletivo' para 'Educação de Jovens e Adultos' não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para a educação. Enquanto o termo 'ensino' se restringe à mera instrução, o termo 'educação' é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.11).

No ensino, pressupõe-se que há o sujeito que ensina e o que aprende; uma idéia de recepção onde o professor detém o conhecimento que é transmitido para o aluno. Pensar em educação traz nova possibilidade, compromisso de envolver o aluno em um processo onde ele irá participar e construir conceitos e significados, refletindo sobre o meio em que está inserido, adquirindo e refletindo sobre valores necessários para viver e respeitar a diversidade cultural do mundo em que está inserido. Abrange o processo de aquisição ou desenvolvimento de habilidades e valores essenciais para a cidadania e o viver em sociedade.

A LDB 9394/96 reconhece a EJA nos seguintes termos:

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

A EJA teve um lugar de destaque, sendo contemplada com um capítulo próprio na nova Lei, cujo conteúdo, entretanto, sofreu um claro retrocesso e relação à Constituição de 1988, principalmente pelo fato de, em seu artigo 38, a redação do texto desta Lei continuar referindo-se a “cursos e exames supletivos”, permanecendo a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação. A redução das idades mínimas para a realização de exames supletivos, de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio, constituiu uma mudança significativa que confirmou a desqualificação desta modalidade de ensino e da própria escola, privilegiando a idade mínima para a certificação em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos.

Segundo Hadadd (2007)

A nova LDB, apesar de reconhecer o direito à EJA, acabou por deixar de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena deste direito, e que constavam nos projetos anteriores dos deputados Octávio Elísio e Jorge Hage. Neles, houve um esforço de superar o conceito de ensino supletivo, que firmava a idéia de reposição de escolaridade, recuperando o termo Educação de Jovens e Adultos, um conceito mais voltado à construção de processos próprios. A LDB deixou de contemplar ainda algo que é fundamental para a EJA: uma atitude ativa por parte do poder público na convocação e na criação de condições para que o aluno possa freqüentar a escola (HADDAD, 2007, p. 4).

Na década de 1990, o MEC teve uma atuação insuficiente em relação à demanda da população adulta. Houve um atendimento frágil no que diz respeito ao enfrentamento da problemática existente. Segundo Ventura, (2001 apud MOLL, 1998, p.112, 113), esta autora apresenta dados que denunciam essa insuficiência e transcreve a análise e o confronto que faz entre a oferta e a demanda do ensino supletivo, do então 1º grau , no Brasil:

Para o ano de 1995 (MEC 1998) o total de matrículas no ensino supletivo de 1º grau, para o Brasil era de 224.041 (...). A rede pública oferecia a maior parte das matrículas, somando 79% das vagas distribuídas em 59,1% na rede estadual, 19,1% na rede municipal e 0,8% na rede federal. A rede privada oferecia 21% das vagas do ensino fundamental supletivo de adultos, portanto, superava a oferta pública municipal. A caracterização do ridículo se dá pela oferta ínfima diante da demanda gigantesca. Pelos números do IBGE (PNAD), tínhamos em 1990: 20.178.087 brasileiros e brasileiras com 10 anos e mais, analfabetos ou incapazes de ler e escrever um bilhete simples; e, 46.681.581 com menos de 4 anos de estudo, patamar mínimo definido pela UNESCO para que alguém seja considerado alfabetizado. Confrontando estes dados com as matrículas apresentadas pelo MEC para o ensino supletivo, teríamos um atendimento a 0,33% da demanda. Digo teríamos porque, certamente, há resultados não mapeados e não computados de inúmeros programas desenvolvidos por diferentes setores da sociedade civil e pelo próprio Estado. Apesar desta ressalva, para fins ‘oficiais’, os dados são escandalosos. Assim, somados os dados de ‘improdutividade’ da escola regular de crianças e jovens, com os dados do analfabetismo e da subescolarização adulta, milhões, talvez um pouco mais da metade da população, sejam os candidatos a programas de ‘supletividade’ (VENTURA, 2001, p.17)

Podemos observar que, em relação ao contingente de adultos, houve um atendimento frágil e insuficiente, não ocorrendo registro de nenhuma preocupação específica para o enfrentamento dessa problemática em relação à amplitude que ela apresenta.

Segundo Ventura (2001, p. 16), “atualmente políticas e diretrizes do MEC para a Educação de Jovens e Adultos se volta à reprodução de materiais didáticos, ao oferecimento dos mesmos às Secretarias de Educação municipais e estaduais, a Organizações Não Governamentais - ONGs, a empresas e a qualquer instituição privada que se interesse em desenvolver um trabalho com essa modalidade de ensino”. O MEC também financia projetos de capacitação de recursos humanos, aquisição de material escolar e reprodução de material didático, através dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. À administração pública cabe desenvolver projetos de EJA para receber esses benefícios para coordenar as ações.

Para Ventura (ibid, p. 17) “a única ação do Governo Federal no âmbito específico da Educação de Adultos foi o PAS, que era diretamente vinculado à Presidência da República, sem

qualquer relação direta com o MEC, nem, necessariamente, com os sistemas e ensino municipais ou estaduais”. Este Programa tinha como objetivo selecionar e capacitar alfabetizadores em parceria com as universidades, principalmente do Norte e do Nordeste, para alfabetizar em cinco meses com recursos obtidos por meio de parcerias com o empresariado.

O Programa de Alfabetização Solidária - PAS financiava a merenda, os livros didáticos e remunerava os alfabetizadores, na forma de bolsa, por cinco meses, no modelo “frente de trabalho de emergência”. De acordo com Fonseca (2008, p. 86), “um trabalho precário para uma população de vida precarizada. Em sentido contrário ao que se dava o debate da área, o programa admitia que qualquer pessoa alfabetizada podia alfabetizar; negando, portanto, a especificidade epistemológica e didática da alfabetização de jovens e adultos”.

De acordo com Ventura (2001),

O Brasil viveu uma década de intensos debates em torno da EJA, e apesar de ter ocorrido ao longo dos anos de 1990 uma série de encontros nacionais e internacionais, estimulados e convocados pela ONU e a UNICEF, em que o MEC, em nome do governo brasileiro, firmou acordos e compromissos para a ampliação da oferta do Ensino Fundamental para toda a população, na prática tem se verificado o descumprimento desses acordos e o incentivo a programas compensatórios, no campo da filantropia ou a cargo, predominantemente, de entidades empresariais (VENTURA, 2001, p. 18)

Submetida à lógica de mercado e aligeirada, a concepção de Educação de Jovens e adultos, mantém o caráter fragmentado e compensatório da política educacional brasileira dirigida para essa modalidade.

Em maio de 2000, foi aprovado o Parecer 11/2000, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. De acordo com este documento, em seu capítulo “Fundamentos e Funções da EJA”, esta modalidade já não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida.

Segundo este Parecer (2000), são três as funções estabelecidas para a EJA:

A função reparadora”, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado, assim, além de proporcionar a presença dos jovens e adultos na escola, “necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”; a “função equalizadora”, que além de proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola, aos que até então forma mais desfavorecidos e também devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros, de modo que se estabeleça a trajetória escolar e, por fim, “adquiram-se a oportunidade de um ponto

igualitário no jogo conflitual com a sociedade”; e a “função qualificadora”, que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas³⁶ (PARECER 11/2000, p. 7-12).

O Parecer 11/2000 defende a Educação Básica gratuita como direito público subjetivo dos jovens e adultos e a formação docente para a EJA, por se tratar de uma modalidade de ensino com especificidade própria, devendo receber um tratamento consequente. Segundo este Parecer, há uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura. Este documento destaca o não-acesso aos graus elevados de letramento como extremamente prejudicial para a conquista da cidadania plena (ibid, p.5).

No que se refere ao financiamento da EJA³⁷, a história nos mostra uma escassez de recursos financeiros provenientes da esfera pública e privada. Com base no argumento de que a educação básica de adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação de crianças, prevaleceu na reforma educacional dos anos de 1990 a orientação de focalização dos recursos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, visto como estratégia de prevenção do analfabetismo (DI PIERRO, 2005). O mecanismo utilizado foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF através da Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que operacionalizou a distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios. A EJA foi deixada de fora dos cálculos do Fundo para repasse de verbas, pelo veto do presidente Fernando Henrique Cardoso.

O FUNDEF pode ser considerado um mecanismo para assegurar a focalização dos recursos financeiros para o Ensino Fundamental. A inclusão dos alunos da EJA nos cálculos do Fundo foi restrita, assim, muitos estados e municípios se viram impedidos de oferecer educação continuada à população jovem e adulta, impedindo a tão falada universalização do Ensino Fundamental. Rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação, que regulamenta e normatiza a EJA no Brasil.

Com a exclusão da EJA dos recursos financeiros do FUNDEF, esta modalidade permaneceu praticamente sem recursos da União até 2001, quando foi criado o Programa

³⁶ Diz respeito ao processo permanente de “educação ao longo da vida”, citado no relatório da UNESCO, para o século XXI.

³⁷ A esse respeito consultar a Tese de Doutorado de Geruza Cristina Meirelles Volpe: “O financiamento da Educação de Jovens e adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas”, 2010, 625p. Disponível em www.libdigi.unicamp.br.

Recomeço. Este programa criado em 2000, com recursos do Fundo de Amparo à Pobreza - FAP, para financiar projetos de assistência social; tinha duração prevista de 2001 a 2003 e consistia na transferência de recursos financeiros aos estados e municípios selecionados³⁸. O objetivo deste programa era contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade dos bolsões de pobreza do país, apoiando governos estaduais e municipais (apenas os que tinham índice de IDH igual ou inferior a 0,500) destinando R\$ 230,00 por aluno registrado no Censo Escolar de 2000, em cursos presenciais.

O Programa Recomeço integrou o Projeto Alvorada³⁹, responsável por articular programas sociais, de infra-estrutura e desenvolvimento focados na redução das desigualdades regionais e melhoria das condições de vida nos locais mais pobres do Brasil, identificados a partir do seu Índice de Desenvolvimento Humano - IDH⁴⁰, objetivando proporcionar a cada cidadão oportunidades de trabalho e acesso aos bens e serviços.

Em 2003, ao assumir o governo, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva encontrou o país com 14,6 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, o que representa 11,6% da população nesta faixa etária⁴¹. Na falta de políticas públicas para a EJA, o Brasil não conseguiu garantir o direito à alfabetização. Por ocasião da posse, o governo Lula assume o compromisso de desenvolver políticas que dessem conta de acabar com a fome e erradicar o analfabetismo no país. Sob o discurso de que o Brasil não poderia mais esperar para virar a página da história de milhões de pessoas que não tinham garantidos o direito de ler e escrever, o Governo Federal colocou algumas prioridades que resultassem em respostas à situação de exclusão pelas quais se encontravam os cidadãos brasileiros.

Este governo criou, no ano de 2003, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo - SEEA, que assume a coordenação do Programa Brasil Alfabetizado. Mais tarde, esta Secretaria integra-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade -

³⁸ Somente 14 Estados e Municípios, com baixo IDH, receberam recursos financeiros proporcionais ao número de jovens e adultos matriculados no ensino fundamental baseado no censo escolar anterior (ano 2000) na modalidade de EJA (ensino fundamental regular e presencial).

³⁹ O Projeto Alvorada foi criado na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com a finalidade de atender demandas nos setores de educação e saneamento básico.

⁴⁰ Foram beneficiados os estados que apresentavam Índice de desenvolvimento Humano – IDH – inferior a 0,5. Receberam o benefício os estados do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Rio Grande do Norte, Sergipe e Tocantins.

⁴¹ Dados do Censo de 2000. Disponível em www.inep.gov.br.

SECAD, criada em 2004 e que tem como objetivo, segundo o MEC⁴², “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”.

O governo estabelece, a partir de então, uma parceria com diversos segmentos da sociedade, tais como organizações não-governamentais, sindicatos, comunidades, sociedades de amigos de bairros, estados e municípios. O Programa Brasil Alfabetizado dá ênfase ao voluntariado, apostando na mobilização da sociedade para resolver o problema do analfabetismo.

Fonseca (2008) afirma que

o Programa, com pequenas diferenças em relação ao PAS, tem equívocos semelhantes: modelo de campanha, definição a priori do tempo em que o sujeito deve se alfabetizar, contratação de trabalhadores precários (formato de frente de trabalho, com bolsa), sem formação acadêmica para desempenhar o papel de alfabetizadores/as sendo realizados cursos de formação, etc. (FONSECA, 2008, p.92).

Podemos afirmar que mais uma vez a questão do voluntariado, da improvisação das ações e a falta de formação para os alfabetizadores compromete uma educação de qualidade, sendo que qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do Programa.

Ainda em 2003 foi instituído o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola – que apresentava como objetivo "contribuir para enfrentar o analfabetismo e baixa escolaridade em bolsões de pobreza do País onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completou o Ensino Fundamental.”⁴³

O Programa Fazendo Escola foi desenvolvido pelo MEC em conjunto com os governos estaduais e municipais, por meio da transferência, em caráter suplementar, de recursos administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A transferência dos recursos do Programa deveria ser proporcional ao número de alunos matriculados, conforme informado no Censo Escolar do ano anterior ao dos repasses. O valor aplicado anualmente era de no máximo, R\$ 250,00 por aluno. Financiado com recursos do Governo Federal/MEC/FNDE e do GEA/SEED; o programa era destinado ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos,

⁴² www.mec.gov.br/secad. Acesso em julho de 2010

⁴³ www.mec.gov.br/secad; acesso em setembro de 2009.

através do fornecimento de merenda escolar, material de consumo e da capacitação de alfabetizadores.

Em dezembro de 2006, foi aprovada a Emenda Constitucional 53 que criou um novo Fundo para o financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Partindo do princípio de que o FUNDEB iria abranger todas as etapas e modalidades da Educação Básica, criou-se a expectativa de que a EJA seria reconfigurada e os investimentos a ela destinados obedeceriam a critérios de equidade. No entanto, isso não aconteceu, pois a Lei Federal N° 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, acabou oficializando a histórica discriminação sofrida pela EJA.

Isso se explica porque o valor aluno/ano destinado a EJA em 2007 era de R\$ 662,40, inferior 42,86% em relação ao aluno de ensino fundamental e 71,43% em relação ao aluno de ensino médio. Para reforçar a injustiça oficial, a mesma lei estabeleceu ainda que a apropriação dos recursos do FUNDEB, em cada Estado para a EJA, seria de apenas 15% do total de recursos, que são explicitamente insuficientes para garantir um ensino de qualidade. No Brasil, em 2010, o gasto com o aluno da EJA segue abaixo do das demais etapas de ensino. Enquanto no Ensino Fundamental o valor é de R\$ 1.558,00, na EJA é R\$ 991,00. A diferença de investimentos de recursos da EJA para o Ensino Fundamental é de 57,2 %⁴⁴.

O FUNDEB fez progredir por um lado a questão da reintegração da EJA na Educação Básica, mas a limitação dos recursos compromete a qualidade do ensino. Para Volpe (2010)

[...] o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) redimiu a principal lacuna de seu antecessor (FUNDEF) no que se refere à EJA, reintegrando-lhe à Educação Básica. Mas o feito suscita-nos antes dúvidas à certeza de que será promissor para a modalidade. Paradoxalmente, o Fundo expõe a escassez de recursos para uma Educação Pública de Qualidade para Todos os brasileiros contando com os atuais patamares de investimento. Talvez assim, haja mobilização e maior pressão social e política por mais recursos, os quais esperamos estejam associados a compromissos com a melhoria da qualidade, também e, sobretudo, para EJA (VOLPE, 2010, p. 258).

É preciso muito mais investimento na Educação de Jovens e Adultos e embora esses investimentos em educação tenham aumentado, ainda é pouco diante do que se necessita fazer em termos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em nosso país, a EJA ainda não é valorizada como deveria, levando em conta o significativo número de pessoas que se encaixam dentro desta

⁴⁴ Fonte: FNDE. Disponível em www.fnde.gov.br

modalidade de ensino. Há a necessidade de que seja acompanhada de forma sistemática e contínua por toda a sociedade, e pelo governo, responsável por manter políticas públicas que possibilitem melhorias para os jovens e adultos que estudam.

Ainda no ano de 2007 o governo federal desenvolveu o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em resposta ao Plano de Aceleração do Crescimento - PAC. Abrigando todas as ações desenvolvidas pelo MEC naquele momento, o PDE descaracterizou completamente o PNE. Isso ocorreu pelo fato do PNE possuir metas bem ambiciosas, sem no entanto, prever em seu texto nenhum mecanismo que garantisse recursos adicionais para a concretização de tais medidas (Pinto, 2007).

Segundo Di Pierro (2009)⁴⁵, o PDE não se compromete com metas da Lei 10.172 de 2001 que instituiu o PNE:

- Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
- Erradicação do analfabetismo
- Oferta do primeiro segmento do ensino fundamental para 50% daqueles que não tenham atingido este nível de escolaridade.
- Oferta do segmento final do ensino fundamental para aqueles que tenham concluído as quatro séries iniciais.
- Implantação de programas nos estabelecimentos que atendam adolescentes infratores e unidades prisionais.
- Assegurar programas de formação de educadores, com habilitação mínima para o exercício nas séries iniciais do ensino fundamental.

Embora o PDE se proponha a superar políticas precedentes que dissociaram alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos, o Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação se restringe à manutenção de programas de alfabetização. O Decreto 6094//2007⁴⁶, em seu inciso

⁴⁵ Seminário realizado por Maria Clara Di Pierro: O PDE e a política de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos: elementos para uma avaliação – Seminário: O Plano de Desenvolvimento da Educação: Resultados e Desafios. São Paulo, setembro de 2009. Disponível em www.observatoriodaeducacao.org.br. Acesso em outubro de 2009.

⁴⁶ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

XI, do art. 2º propõe como uma das diretrizes “manter programa de alfabetização de jovens e adultos”

Com relação à EJA, o PDE faz referência apenas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Houve uma pequena alteração no quadro de contratação de alfabetizadores, que passou a ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. Esses profissionais recebem uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver esse trabalho, no contraturno de suas atividades. Mas com base no voluntariado, continua também sendo contratado qualquer cidadão, que possua o nível médio completo para atuar como alfabetizador.

A EJA também foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA, que tenciona distribuir livros didáticos aos participantes do Programa Brasil Alfabetizado.

Ao incluir no PDE a EJA apenas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, os governantes se esqueceram de toda complexidade que envolve essa modalidade de ensino, como se esse programa fosse resolver definitivamente o problema do analfabetismo no Brasil (VENÂNCIO E DI GIORGIO, 2009).

Ao fazer a retrospectiva da história da EJA pudemos evidenciar uma aparente preocupação com essa modalidade de ensino, porém, analisando todas as ações planejadas e implementadas no Brasil, ao longo das últimas décadas, consideramos que dificilmente a estes alunos são oferecidas condições de irem além da alfabetização. Estes sujeitos, em situações de aprendizagem, querem ir além dessa etapa de ensino. É necessário resgatar a própria identidade, oferecendo aos educandos a possibilidade de participar da vida social, econômica e cultural, de forma digna, no mundo do trabalho, como cidadãos em sua plenitude.

1.3 Perspectivas e desafios

Através da história da EJA no Brasil podemos ver uma realidade de exclusão e de negação de direitos. A inserção dessa modalidade de ensino nas políticas e programas sempre esteve em função de interesses ligados ao desenvolvimento econômico e não o de promover a plena cidadania e a humanização desses indivíduos.

Os desafios são muitos, embora as experiências já acumuladas neste campo nos permitam apontar perspectivas. A concretização depende das lutas políticas e pedagógicas, que sejam

comprometidas com a consolidação e ampliação dos direitos sociais da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores.

Beisiegel (1982, p. 231), aponta a responsabilidade do Poder público. Mesmo que as experiências de EJA sejam efetivadas por instâncias estaduais e municipais de governo, em parceria ou não com a sociedade civil, a luta pelos direitos educacionais da cidadania exige a continuidade da ação da União nas políticas de EJA. Estas ações implicariam a redefinição da atual política de EJA e dos atuais padrões de financiamento.

De acordo com Vieira (2007),

a consolidação da Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo, independente da idade, passa pela constituição de políticas inclusivas, que a insiram organicamente nas redes públicas, garantindo sua oferta e permanência, bem como sua adequação à realidade dos grupos sociais destinatários deste ensino (VIEIRA, 2007, p.15).

Ireland, *et al* (2005), destaca que:

[...] o grande desafio é criar políticas que busquem colocar em prática a meta estabelecida em Jontiem de Educação para todos. Não qualquer educação, mas uma educação de qualidade, que atenda aos interesses e às necessidades da grande parcela da população brasileira excluída de qualquer participação no sistema educacional do país. Uma educação que respeite os conhecimentos e as culturas das camadas populares e os grupos e classes sociais historicamente excluídas de qualquer participação efetiva, ativa e cidadã no destino e nos rumos do país (IRELAND, *et al*, 2005, p. 95).

É necessário combater todas as formas de exclusão, através da construção da cidadania, do respeito à diversidade, criando instrumentos e políticas que tragam de volta à escola aqueles que dela se distanciaram, resgatando espaços de construção de conhecimento, de modo a ampliar esse acesso e permanência para todos nos sistemas de ensino.

Recentemente, podemos destacar a constituição dos Fóruns⁴⁷ por todo o país, estabelecendo uma grande rede de articulação para lutar pelos direitos da Educação de Jovens e Adultos. Com o objetivo de inverter o rumo histórico das agendas públicas dos governos Federal, Estadual e Municipal, esses espaços vivem, ao longo desse tempo, o papel central de

⁴⁷ O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história tem início com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997.

protagonistas em defesa da implantação e consolidação de importantes conquistas legais. O objetivo desses fóruns é o de discutir a construção de políticas locais e nacionais da EJA, acontecendo também um intercâmbio de diversas experiências nos campos da formação e da concepção metodológica.

Segundo Moura (2009, p. 14), “os fóruns não surgiram para substituir as instâncias formais com relação à elaboração de políticas gerais, políticas de formação, financiamento, elaboração de material didático, nem objetiva ser executor de programas de EJA e, sim, um espaço crítico, articulador e de divulgação das ações de EJA”. Eles se caracterizam pela diversidade de suas trajetórias: uns nasceram da iniciativa de governos comprometidos com a EJA; outros da militância de organizações civis ou do engajamento de professores e estudantes universitários envolvidos em atividades de extensão.

Soares *et al* (2007) afirma que

Os fóruns têm desempenhado um papel político pedagógico e de formação de extrema importância. O espaço de participação plural visa criar uma ‘*articulação*’ entre as múltiplas instituições envolvidas com a EJA. Durante os encontros são realizadas trocas de experiências, possibilitando uma ‘*socialização*’ do que se tem experimentado e produzido na diversidade de iniciativas de EJA. Dos encontros entre os atores resulta o fortalecimento entre os protagonistas visando à ‘*intervenção*’ na proposição de políticas educacionais de EJA. [...] os fóruns alimentam os encontros nacionais, e estes produzem subsídios e deliberam formulações políticas importantes para os rumos da EJA no Brasil (SOARES *et al*, 2007, p. 282, grifos do autor).

A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro⁴⁸ fez nascer outras, o que impulsionou a idéia de um ENEJA anual – que vem ocorrendo desde 1999. Esses encontros também são um espaço em que através da reflexão dos diferentes modos de pensar a EJA, democraticamente produz respostas a questões que precisam de ser tratadas em nível nacional e articuladas em todo o país, alterando o quadro das políticas, ainda fortemente marcadas, nos níveis locais por concepções escolares presas às praticadas nas escolas regulares para as crianças. O campo de conhecimento vivenciado por jovens e adultos no mundo exige renovação permanente e formulações curriculares adequadas às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos.

⁴⁸ Fonte: www.forumeja.org.br. Acesso em setembro de 2009.

Segundo Haddad (2007) Os Movimentos de Alfabetização - MOVAs⁴⁹ também surgiram como níveis de articulação no campo da EJA:

Outros níveis de articulação constituídos no campo da EJA são os Fóruns MOVAs, local de encontro dos representantes das diversas experiências denominadas MOVAs, uma marca dos governos do Partido dos Trabalhadores no campo da alfabetização, e que se organizam no sentido de constituir um movimento nacional dentro da lógica de diálogo entre setores organizados da sociedade civil e do poder público. Defendem a constituição de espaços públicos não estatais de diálogo, gestão participativa e controle social das práticas de EJA (HADDAD, 2007, p. 13).

Os MOVAs, vêm promovendo uma ação alfabetizadora popular que extrapola a visão da alfabetização apenas como decodificação da escrita, pautando-a nos princípios da formação cidadã, envolvendo toda a sociedade civil em parcerias com os poderes públicos para a garantia da alfabetização enquanto ação política e cultural, rompendo com as práticas das antigas campanhas com vieses assistencialistas, descomprometidas com a continuidade da escolarização e com a transformação da sociedade brasileira⁵⁰.

A fragmentação e a descontinuidade das políticas públicas sempre estiveram presentes na EJA, e o que podemos constatar quando andamos pelos caminhos da história é que poucas iniciativas no campo da EJA foram conduzidas de forma sistemática e continuada. Na verdade, a fragilidade das políticas públicas e a indefinição de responsabilidades quanto à sua realização respondem pela descontinuidade das ações e pela baixa qualidade do serviço oferecido.

As experiências de EJA no Brasil, tratadas como ações de natureza compensatória, têm se revelado incapazes de darem conta do enfrentamento da questão do analfabetismo no país. A história registra experiências esparsas e fragmentadas entre si, configurando o descaso dos governos para com essa modalidade de ensino. Convivemos com a falta de preocupação e prioridade em relação às políticas públicas e às ações governamentais que venham a suprir as lacunas e os vazios deixados nesta modalidade de ensino.

⁴⁹ Os MOVAS vêm promovendo uma ação alfabetizadora popular que extrapola a visão da alfabetização apenas como decodificação da escrita, pautando-a nos princípios da formação cidadã, envolvendo toda a sociedade civil em parcerias com os poderes públicos para a garantia da alfabetização enquanto ação política e cultural, rompendo com as práticas das antigas campanhas com vieses assistencialistas, descomprometidas com a continuidade da escolarização e com a transformação da sociedade brasileira.

⁵⁰ Fonte: forumeja.org.br. Acesso em setembro de 2009.

Há a necessidade de que o poder público tome para si a responsabilidade sobre a educação básica de jovens e adultos a partir da perspectiva de sua oferta como um direito daqueles que a ela não tiveram acesso em outros momentos de suas vidas. De acordo com Soares *et al* (2007),

[...] a EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores sociais que intervêm nesse campo tão aberto e indefinido. Esses diversos atores sociais que historicamente tentam a educação dos jovens e adultos populares terão de abandonar orientações supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes e redefinir suas ações reconhecendo em cada jovem ou adulto um sujeito de direitos e conseqüentemente pressionar o Estado pra que assuma seu dever de garantir esse direito (SOARES, *et al*, 2007, p. 26).

Essa indefinição no campo de direitos se mantém ao longo dos anos, tanto por parte da sociedade como do Estado; não foi reconhecido como um direito e um dever, como uma responsabilidade pública. Soares *et al* (*ibid*, p. 27) ressalta que “nas últimas décadas, a responsabilidade do Estado avançou nas áreas em que a educação foi reconhecida como direito: o ensino fundamental de 7 a 14 anos. Apenas. Essa restrição do direito à educação apenas a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos deixou de fora o direito da infância, dos jovens – adultos” e questiona: “E os outros tempos não são também tempo de direitos”?

Observamos também que ao longo de toda a história da EJA é clara a intenção de, principalmente em relação ao adulto, proporcionar apenas a alfabetização, a leitura e a escrita. É necessário mudar o conceito de “educação e aprendizagem ao longo da vida” no sentido de proporcionar a educação não apenas em atividades escolarizadas, superando a visão de que a EJA é somente alfabetização. Ela não pode ser vista como um fim, pode até se iniciar com a alfabetização, mas não para por aí. Ao revisitar a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, constatamos que a meta de proporcionar aos cidadãos a “educação e aprendizagem ao longo da vida” tão propalada nos documentos de congressos internacionais como as CONFINTEAS e também em legislações brasileiras⁵¹ ainda não se concretizou e ainda há muito que fazer para que se torne uma realidade.

⁵¹ Podemos citar por exemplo a mais recente Resolução CNE/CEB03/2010, que em seu artigo 2º afirma que” Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida” (grifos meus)

Podemos, apesar das limitações, olhar para uma série de experiências que vêm surgindo, particularmente no espaço das políticas municipais, demonstrando que com vontade política é possível ampliar o universo de atendimento para todos.

Um exemplo disso é o que vem acontecendo no município de Valinhos, objeto de minha pesquisa: Em cinco anos (2005-2010) a atual administração municipal realizou um investimento significativo na EJA, saltando na oferta desse ensino, de duas para sete escolas que hoje oferecem o curso; um crescimento não só no oferecimento das vagas, mas também nos cursos de formação continuada de professores, realizados em 2005 e em 2007 e 2008. O que, porém, preocupa é a descontinuidade dessas políticas que vêm sendo implementadas no município, já que sempre que há uma troca de governo, ou dos responsáveis pela EJA, esta descontinuidade se faz presente, colocando em risco todo o trabalho iniciado, que não poderia ser interrompido, dada a importância dessa iniciativa que traz benefícios para professores e alunos.

Autores como Collares *et al* (1999), alertam para o perigo de se promover uma formação em serviço que acabe em uma política de descontinuidade, de um eterno recomeço que desconsidera a história e a trajetória já vividas pelos profissionais da educação:

[...] como a educação continuada atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial desta continuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado, repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações – de poder – atuais (COLLARES, *et al*, 1999, p. 206).

A posição ainda marginal ocupada pela EJA no interior das políticas públicas faz com que não contemos também com diretrizes para a formação de educadores. As oportunidades de formação acadêmica ou de formação permanente em serviço constituem momentos importantes e continuados de formação, que deve se estender ao longo da vida do educador de jovens e adultos. O panorama atual revela a ausência de diretrizes e políticas públicas de formação de educadores de jovens e adultos e este é um dos grandes desafios que se apresentam há muito tempo e que também não foi superado.

Pensar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EJA, pressupõe o conhecimento prévio dos aspectos sócio-históricos e econômico-culturais que envolvem tanto esta modalidade de ensino quanto os sujeitos que nela estão inseridos. Exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores,

principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades desses alunos trabalhadores.

Compreendendo esta necessidade, no capítulo a seguir abordo as características mais marcantes dos educandos que buscam esta modalidade de ensino, quais políticas vêm sendo implementadas para a formação dos docentes que atuam na EJA, em que espaços essa formação vem acontecendo e a importância da formação continuada, rompendo com a concepção de que para ensinar necessita-se apenas da formação inicial na área em que se atua.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Há uma crescente discussão sobre a formação dos professores para a EJA nas últimas décadas, tornando-se cada vez mais central nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. O exercício da docência na EJA exige cada vez mais a profissionalização do docente por ser uma atividade que apresenta características especiais, diferenciadas. Ser professor, não só na EJA, mas em todas as modalidades de ensino é uma atividade com suas complexidades e que exige preparo adequado.

As demandas sociais e educacionais atuais, a velocidade com que as novas tecnologias se apresentam, exigem um preparo por parte do docente que irá trabalhar com esses jovens e adultos. Observamos, porém, ao longo da história, que pouco se tem oferecido para a formação dos docentes que atuam na EJA. É necessário avaliar em que momentos e espaços essa formação vem sendo realizada, bem como as exigências, as expectativas e os interesses envolvidos, assim como as instituições que majoritariamente vêm assumindo a função de formadora de educadores (SOARES, 2003).

Levar em consideração quem são os alunos que frequentam a EJA, e suas especificidades, é o caminho mais adequado para pensar a formação do docente que vai atuar nessa modalidade de ensino.

2.1 Identificando os sujeitos da EJA

A EJA é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação, na idade própria⁵², seja pela oferta deficiente de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas desfavoráveis condições socioeconômicas. Para entendermos possíveis caminhos para uma formação coerente com a

⁵² A expressão *idade própria* além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. Esta expressão consta na LDB nº 9394/96 em seu artigo 37.

demanda da Educação de Jovens e Adultos é necessário conhecermos o perfil dos alunos que integram essa modalidade de ensino. Arroyo (2006) afirma que:

o foco para se definir uma política pra a Educação de Jovens e Adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares (ARROYO, 2006, p.25).

Precisamos, assim, refletir sobre uma questão fundamental: quem são os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos? Este tema não nos remete apenas a uma questão de faixa etária, mas primeiramente de especificidade cultural, a cultura que Paulo Freire especifica muito bem. Para Freire (1983)

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1983 p.109).

Para este educador, a educação não se dá apenas no espaço escolar, dentro de uma estrutura geralmente rígida que, geralmente, tende mais a conservar e reproduzir uma determinada cultura dominante em vez de reconhecer, sem subordinar, as várias culturas, mas a escola é também um lugar privilegiado porque nela sujeitos se encontram, se relacionam, trocam experiências, aprendem e ensinam culturas diferentes e também reaprendem as suas próprias culturas (PADILHA, 2004).

De volta à escola, Sílvia⁵³ traz consigo o desejo e a esperança de encontrar na escola muitas respostas para suas necessidades do cotidiano. São pequenas coisas que fazem grande diferença, como ler um texto, uma carta, ler uma placa, uma receita, o letreiro de um ônibus, entre outras.

Quando chega uma conta, uma carta, peço para minha vizinha ler, para saber o que é. Não quero mais depender das pessoas para isso. (SILVIA HELENA, 49 anos, aluna da EJA)

⁵³ Nome fictício para preservar a identidade da aluna. Depoimento da aluna em uma das visitas da pesquisadora à escola.

Sílvia tem as características e o perfil do aluno da EJA; uma trabalhadora que uma breve passagem pela escola e que, em sua prática cotidiana, como muitos outros, traz para a escola sua experiência de vida e suas histórias, convivendo em uma sociedade letrada, buscando a aquisição da leitura e da escrita, principalmente para incluir-se na sociedade, almejando diminuir o preconceito que é atribuído a ela e a todos que nunca frequentaram a escola ou que não permaneceram nela.

O aluno da EJA se diferencia do aluno do ensino regular principalmente no que diz respeito aos costumes culturais, conhecimentos e experiências que traz para a escola, o que possibilita ao professor alfabetizar a partir do cotidiano do próprio aluno. De acordo com Paulo Freire (1996)

[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 33-34)

A maioria dos alunos da EJA quer algo mais do que um diploma. Visa ampliar seus horizontes culturais, poder exercer a cidadania de forma consciente, melhorar as condições de trabalho vislumbrando novas perspectivas de vida para si e seus familiares. Estes são alguns dos motivos pelos quais jovens e adultos retornam ao ambiente escolar.

Para Oliveira (2004, p. 16), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. De acordo com Oliveira (2004)

[...] esse aluno é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar, muitos frequentemente analfabetos, com uma passagem curta e não- sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se, ou para cursar alguma outra série que não conseguiu na idade própria [...] e o jovem apenas recentemente incorporado ao antigo território da educação de adultos, é aquele que foi excluído da escola, porém, geralmente incorporado às fases mais adiantadas de escolaridade, com maiores chances de concluir o ensino fundamental ou mesmo o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2004, p.16).

Há que se considerar a heterogeneidade desse público, quais seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências. Torna-se de suma importância esse conhecimento para que os professores possam produzir uma proposta pedagógica que leve em conta suas especificidades, percebendo quem é esse sujeito que faz parte da EJA, para que se produza um currículo que faça sentido, tenha significado, seja elemento concreto da formação desses sujeitos, instrumentalizando e preparando esse aluno para uma intervenção significativa na sua realidade.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE 11/2000, define esses alunos como

[...] sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura (PARECER CNE, 2000, p.9).

São sujeitos excluídos do sistema de ensino, com histórico de várias repetências e diversas interrupções na vida escolar. Muitos alunos param de frequentar a escola ainda crianças ou jovens, ou nunca a frequentaram, devido à necessidade de inserção no mercado de trabalho. Quando retornam ou ingressam pela primeira vez na escola buscam melhorar situação financeira através de um bom emprego, mais qualidade de vida para si e seus familiares. Valorizam a aprendizagem, a alfabetização, pois sentem no dia-a-dia a dificuldade por não estarem inseridos no mundo letrado; não se sentem cidadãos em sua plenitude.

O Parecer CNE/MEC 11/2000 destaca a importância de se atentar para o aluno da EJA:

“O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção⁵⁴ posta pelo art. 24, II, c da LDB 9394/96. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural.” (PARECER CNE,2000, p. 33)

⁵⁴ O artigo 24,II,”c” da LDB 9394/96 diz que “a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.”

Esses sujeitos têm em comum a exclusão do sistema regular de ensino e a condição de jovens e adultos. Dentro desse histórico, percebe-se a difícil trajetória da EJA no Brasil, sendo ainda necessário discutir os objetivos desta modalidade no contexto atual.

É importante destacar que a partir dos anos de 1990 surge no panorama brasileiro o rejuvenescimento da EJA. O número de jovens e adolescentes que passam a fazer parte dessa modalidade de ensino cresce a cada ano, trazendo mudanças no âmbito escolar. Essas mudanças se referem ao cotidiano da escola e às relações que se desenvolvem entre os sujeitos que ocupam este espaço. Há uma diversidade de interesses, de motivações e atitudes por parte desses sujeitos que dividem o mesmo ambiente escolar.

Brunel (2004) aponta a mudança do perfil dos alunos que compõem esse cenário, assim como o aumento da presença desses jovens, mostrando que essa categoria possui peculiaridades que requerem dos seus educadores a apropriação de saberes necessários às especificidades desses sujeitos, e acima de tudo habilidade para lidar com essas diferenças de idade. Esta autora afirma que:

O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço. Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com um histórico de repetência de um, dois três anos ou mais (BRUNEL, 2004, p.9).

Temos hoje na EJA alunos como sucessivas repetências, evasão, ingresso precoce no mundo do trabalho, frutos da exclusão escolar, e isso tem levado os jovens a procurar cada vez mais cedo a EJA, prevalecendo a função de aceleração de estudos para jovens com defasagem na relação idade/série. Brunel (2004, p.19) afirma que “este fenômeno surge no panorama brasileiro a partir dos anos 90, em uma modalidade de ensino que historicamente era dirigida mais ao público adulto do que ao público jovem” De acordo com essa autora (ibid, p. 19), os aspectos legais facilitam o ingresso desses alunos. Recentemente a Resolução nº 3/2010, em seus artigos 5º e 6º, fixa a idade mínima para ingresso de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o Ensino Médio⁵⁵:

⁵⁵ Por ocasião das discussões acerca da idade de ingresso na EJA, o Parecer nº 23/2008, com base no documento “Novos passos da Educação de Jovens e Adultos”, preparado pelo relator Jamil Cury, considera relevante a alteração da idade mínima para início dos cursos de EJA para 18 anos, tanto para o ensino fundamental como no ensino médio.

Art. 5º - Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII da Lei nº 9.394/96(LDB) e a regra de prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15(quinze) anos completos.

Art. 6º - Observando o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA do Ensino Médio e inscrição para realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é de 18 (dezoito) anos completos.

É preciso haver uma reconfiguração da EJA, como um campo específico. Para Arroyo (2007, p. 23), “por décadas, o olhar escolar enxergou esses alunos da EJA apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problema de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª a 4ª ou da 5ª a 8ª⁵⁶”. Este autor ainda afirma que esses sujeitos continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar. Arroyo (2007) destaca que

O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto pela ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam sendo vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2007, p.23)

No Brasil, a EJA tem sido associada à escolaridade compensatória para pessoas que não conseguiram ir para a escola quando crianças, o que é um grande equívoco. A Educação de Jovens e Adultos ainda é vista por muitos como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que por algum motivo tiveram de abandonar a escola. Esse conceito precisa mudar. É necessário reconhecer o valor da aprendizagem contínua em todas as fases da vida, e não somente durante a infância e a juventude. Paiva (2006) afirma que

Os argumentos passam pela alegação de juvenilização da EJA, o que evitaria, no entender do CNE, uma “migração perversa” do ensino sequencial regular para a EJA e a compatibilização do conceito de jovem entre a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente. O texto que subsidiou o debate nas audiências propõe a alteração da idade para 18 anos, quer se trate de ensino fundamental ou de ensino médio, sem distinção. O Parecer ainda recomenda o estabelecimento do “ano de 2013 como data para finalização do período de transição, quando todos os sistemas de ensino, de forma progressiva e escalonada, atenderão na EJA, apenas os estudantes com 18 (dezoito) anos completos”. O Parecer registra também a complexidade do tema, o que ficou observado no fato de não ter havido consenso entre os participantes das audiências, embora prevalecesse entre os 15 grupos que se reuniram, nas três audiências, a perspectiva de aumento da idade para a realização dos exames e da matrícula nos cursos de EJA. Fonte www.mec.gov.br.

⁵⁶ Atualmente 2º ao 9º Ano e 6º ao 9º Ano.

[...] o verdadeiro sentido da Educação de Jovens e Adultos, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização. Da visão ainda muito corrente de que a Educação de Jovens e Adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever, passando pelo resgate da dívida social, até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando no imaginário social a sua marca mais forte, ligada a volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância e da adolescência. Para além da alfabetização, o sentido cada vez se afastou mais, nas políticas públicas, das conquistas e do reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social e solidário. Mais do que alfabetização, o direito constitucional de ensino fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegará: o de aprender a ler e escrever com autonomia (PAIVA, 2006, p.522).

Além dessa dimensão compensatória, a EJA vem incorporando outras, decorrentes da reconversão tecnológica, das transformações na matriz estrutural do sistema produtivo e dos desafios econômicos, políticos e sociais interpostos pela nova ordem internacional. Em outras palavras, “a EJA incorpora progressivamente as categorias e ideais da educação permanente⁵⁷, projetando-se mais como educação continuada do que como recuperação do atraso escolar” (ROMÃO, 2001). Contudo, se a educação continuada traz em si a perspectiva da auto-realização pessoal e coletiva, as novas dimensões incorporadas na EJA estão ainda carregadas de uma teleologia profissionalizante, ou seja, voltadas apenas para a potencialização da produtividade da força de trabalho (ibid, p. 3).

É urgente a necessidade de um novo olhar para a EJA. É preciso olhar esses jovens e adultos além das carências, para além da oferta de uma segunda oportunidade, reconhecendo esses alunos como sujeitos de direitos. Reconhecer esses alunos não só como jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares truncadas por diversos motivos. Estes sujeitos, na verdade, carregam uma história de vida escolar de exclusão; são sujeitos que tiveram seus direitos negados, não só escolares mas outros direitos básicos do ser humano. Para Arroyo (2007):

A EJA só sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens e adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de Estado. As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. [...] A EJA somente será outra do que foi e ainda é, se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos (ARROYO, 2007, p. 26).

⁵⁷ Conceito já discutido no Capítulo I.

A educação precisa acompanhar as mudanças que estão acontecendo e interagir com elas. no sentido de que “é necessária uma proposta de educação que compreenda as diferentes formas desses alunos interpretarem seus saberes, leve em conta a realidade e as necessidades do educando, criando possibilidades para que possa transformar a realidade para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p.76).

Nesse contexto não se pode deixar de pensar a formação do professor que vai atuar nessa modalidade de ensino. Os professores da EJA, que geralmente são os mesmos do ensino regular, sentem-se despreparados, pois recebem uma formação deficiente, dada à ausência de políticas específicas para a formação do professor que atuará com essa modalidade de ensino.

É necessário ampliar o olhar sobre a trajetória de formação dos educadores da EJA pois a formação inicial, embora necessária, não dá conta de responder a todos os embates, a todas as questões da prática pedagógica do cotidiano da EJA (BARRETO e BARRETO, 2000). Daí na necessária formação continuada de professores para a EJA. Afirmam os autores que

[...] todo profissional saído das universidades reconhece que veio aprender a sua profissão depois de formado [...] que o alfabetizador tem uma grande série de perguntas antes de iniciar seu trabalho. Nada impede, portanto, que exista uma ação formadora inicial para responder a estas perguntas. Todavia, estas perguntas nem de leve afloram o que irá surgir na prática da alfabetização. No enfrentamento das dificuldades é que irão surgir a maioria das novas indagações. Portanto, é necessário garantir um espaço para que estas questões sejam resolvidas. Assim, o processo não se esgota na formação inicial mas continua durante todo o processo (BARRETO e BARRETO, 2000, p.56).

Diante dos desafios que se apresentam, tem-se enfatizado a importância da formação do professor de jovens e adultos, estendendo a formação inicial para além dos cursos de pedagogia. A formação continuada se apresenta como espaço de construção, reflexão e reconstrução dos saberes e práticas docentes, de constituição e formação do professor que atua nessa modalidade de ensino.

Durante toda a sua trajetória histórica a EJA sofreu interferências do contexto histórico-sócio-político de cada época e na atualidade. É comum ouvirmos de alguns que qualquer um pode alfabetizar; basta saber ler e escrever. Espera-se, de acordo com Soares *et al* (2007, p. 287), que “educadores e estudiosos deste tema contribuam com a configuração dessa área para que ela não continue como ‘lote vago’, ‘terra sem dono’, onde tudo se pode e onde qualquer um põe a mão”.

Sem dúvida a ênfase na Educação de Jovens e Adultos é de grande importância, mas de igual importância é o trabalho docente que deve ser qualificado para essa modalidade de ensino, objetivando oferecer aos alunos que ingressam ou voltam à escola uma educação de qualidade, atendendo a esta especificidade da educação.

2.2 A Legislação e a formação do professor para a EJA

Propor uma educação para jovens e adultos significa não somente garantir o acesso à escola mas sua permanência, como um direito de cidadania. Os alunos da EJA são jovens adultos trabalhadores que não frequentaram a escola por motivos diversos e que agora reivindicam o direito de estar no espaço escolar, o direito ao saber. Eles têm a sua visão de mundo, suas expectativas, crenças, valores e outros marcos sócio-culturais construídos ao longo da vida. Essa cultura popular deve ser levada em consideração quando se propõe uma Educação de Jovens e Adultos voltada para a prática concreta do aluno trabalhador.

Olhando para a formação de professores, a EJA é historicamente vista como uma modalidade de ensino que não requer de seus professores uma formação específica. Através de campanhas de órgãos oficiais se tem incentivado o voluntariado, comprometendo, assim, a garantia do direito à Educação Básica de qualidade a que todos os cidadãos têm direito. Não tem se levado em consideração que para se desenvolver um trabalho junto a esses alunos, ou seja, um ensino adequado e de qualidade, é necessário repensar a formação inicial e continuada de professores que atuam na EJA.

Isso nos mostra que apesar dos avanços, ainda é possível perceber que as práticas dos professores não condizem com os objetivos propostos para a EJA. Essa prática provoca danos significativos aos alunos, prejudicando o reconhecimento profissional dos professores e também à própria modalidade de ensino da EJA, que mantém em seu quadro docente professores sem nenhum preparo para nela atuar, gerando inclusive desinteresse e evasão por parte de muitos alunos.

A ausência da formação para os professores que atuam na EJA nos leva a presenciar o ensino sendo realizado com base em atividades que não levam em consideração a faixa etária dos alunos. Os professores muitas vezes usam as mesmas atividades que aplicam no ensino regular com crianças e adolescentes, sem levar em consideração as características específicas dos jovens

e adultos⁵⁸, assim como também “o que os educandos trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte” (FREIRE, 1992, p. 84).

Arroyo (2006, p. 21), ao retratar sobre essa formação específica para EJA, considera que: “Se caminarmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores”.

Revisitando a história da EJA percebemos que esta sempre foi vista como uma modalidade de ensino que não requer de seus professores, estudos e nem especialização, mas sim como um campo eminentemente ligado à boa vontade (GUIDELLI,1996). Não tem se levado em conta que, para se trabalhar com esses alunos, há necessidade de formação inicial consistente, assim como a formação continuada.

De acordo com Di Pierro (2004):

A capacitação dos educadores se impõe pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos nos programas de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, muitos dos quais são voluntários ou recrutados nos movimentos populares, sem habilitação profissional formal. As dificuldades de instituição e consolidação dos espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência de visão equivocada que concebe a Educação de Jovens e Adultos como território aberto à improvisação (DI PIERRO, 2004, p.132).

A formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA que, como um campo pedagógico específico, requer a profissionalização de seus docentes. Pensar a formação do professor da EJA é profissionalizar um campo tratado como “provisório”. Essas discussões acerca da formação do professor já estão há muito tempo em questão. De acordo com Soares (2003):

⁵⁸Em relação à formação de professores, historicamente, A EJA foi se constituindo como uma modalidade de formação e de práticas educativas fragmentadas, não exigindo formação específica, deixando para o próprio educador a busca por sua formação. Qualquer professor formado para atuar no Ensino Fundamental ou Médio está apto a ser professor na EJA. Muitas vezes esses profissionais tiveram sequer uma disciplina, ou discutiu internamente no âmbito de outras disciplinas, o ensino na EJA. Daí a precariedade no atendimento a esses alunos, que se utilizam de uma metodologia inadequada para essa modalidade de ensino. Vivenciei e experimentei essa prática quando ingressei como professora da EJA, acreditando ser essa a melhor forma de trabalhar com os alunos, adaptando atividades do ensino regular para os alunos jovens e adultos.

Com base principalmente no voluntariado, o I Congresso de Educação de Adultos no Brasil, lançado em 1947, passou a ser sistematicamente criticado por não preparar adequadamente o professor para trabalhar com essa população. Nesse Congresso já se ressaltavam as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos. Decorridos dez anos, no II Congresso de Educação de Jovens e Adultos, as críticas à ausência de uma formação específica para os professores se tornaram ainda mais explícitas e generalizadas, assim como a falta de métodos e conteúdos próprios para a educação de adultos (SOARES, 2003, p.129).

Apesar de nas primeiras décadas do século XX surgirem os primeiros movimentos isolados de alfabetização de adultos no Brasil, a formação dos professores não foi inserida nesses debates ou sequer nas leis educacionais, cabendo, então, aos chamados “professores leigos”, na sua grande maioria sem formação apropriada, assumir a alfabetização desses alunos. Mesmo não sendo uma questão propriamente nova, é somente nas últimas décadas que o problema da formação de educadores para a EJA vem ganhando uma dimensão maior. Aos poucos, a própria legislação foi incorporando a necessidade de uma formação específica para esses educadores.

Um exemplo disso foi a Lei Federal 5692/71 que atribuiu um capítulo ao ensino supletivo, explicitando em seu Capítulo V, a necessidade da preparação do professor levando em conta as especificidades de se trabalhar com adultos:

Art. 32 - O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho de Educação (BRASIL, 1971).

A LDB 9394/96, ao tratar da EJA vem trazer no Art. 37, parágrafo 1º que os sistemas de ensino deverão assegurar “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho[...]”. Não houve grandes mudanças em relação à Lei anterior no que se refere aos educadores, porque a LDB 9394/96 em seu capítulo V, título VI, que trata dos profissionais da educação, não menciona a especificamente a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos.

A LDB 9394/96 , em seu artigo 61, determina que:

Art 61 - a formação dos profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às *características de cada fase de desenvolvimento do educando*, tem como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996) (grifos meus).

Como esperar que os professores garantam tais práticas se a eles não é dada uma formação voltada para uma modalidade com tantas especificidades como a EJA?

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA “trata-se de uma formação em vista de uma formação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências de vida que não podem ser ignoradas” (PARECER CEB/CNE 11/2000, p. 58).

Também, neste Parecer, está posto que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas, de todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino” (ibid, p. 56) e ressaltando as especificidades dos educandos da EJA, recomenda que “[...] os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas” (ibid, p. 57).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos especifica, com relação à formação desse professor, na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, em seu art. 17 que:

Art. 17 - a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o ensino médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.(RESOLUÇÃO CNE/CEB, 2000, art. 17)

A qualificação e a valorização dos professores também são consideradas fundamentais para a melhoria da qualidade na educação. O relatório da UNESCO⁵⁹(1998) da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI registra que:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (UNESCO,1998, p.153).

⁵⁹ EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (UNESCO, 1998) .

Com relação ao papel das universidades, Soares (2003, p. 130) afirma que “as Diretrizes Curriculares para a EJA se referem às instituições formadoras instando-as a oferecer esta habilidade em seus processos seletivos”, e destacando a “necessidade de uma ação integrada entre essas instituições e os sistemas de ensino”. Para atender a essa finalidade, elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer aos estudantes matriculados.

Cury (2000) também afirma que:

As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em vias de consolidação e depende de uma ação integrada de oferta dessa modalidade nos sistemas (CURY, 2000, p. 37).

As instituições de ensino superior devem repensar organização de seus currículos incluindo disciplinas que contemplem a Educação de Jovens e Adultos em todos os cursos de pedagogia, pensar a abordagem dessa realidade dentro dos cursos de licenciaturas, pois esse profissional vai trabalhar com alunos da EJA dentro de realidades diferenciadas, que exigem diferentes possibilidades de desenvolvimento de suas práticas educativas e de discussões das práticas pedagógicas como meio de melhorar os métodos de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Como bem ressalta também o PARECER CEB nº. 11/2000:

As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, [...]. Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina (PARECER CEB nº. 11/2000, p. 52-53).

Ainda se constata que os cursos de licenciatura, na maioria das universidades brasileiras, não oferecem habilitações ou componentes curriculares que tratam da especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Isso compromete o processo de formação do professor que se faz necessário ser permanente, através de estudo, discussões, troca de experiências, destacando a necessidade da incorporação pelo currículo da herança acumulada, do seu traço histórico, num processo de emancipação do professor diante de sua identidade e formação profissional (VASCONCELOS, 2003).

A Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu artigo 2º, afirma que

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

E assevera em seu art. 62:

Art. 62 - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nota-se a ausência de uma diretriz que contemple a formação inicial para profissionais que irão atuar na Educação de Jovens e Adultos. O documento admite que o pedagogo, ao terminar o curso de Pedagogia precisa estar apto a atuar nas diversas áreas citadas mas não explicita a EJA como modalidade peculiar. Se observarmos, no decorrer das Diretrizes, especialmente no inciso II do Artigo 7º, a ênfase é dada à Educação Infantil e anos iniciais do ensino Fundamental. Algumas especificidades ficam a critério da instituição que oferece o curso, tendo autonomia para definir a grade curricular, como diz o artigo 7º da referida Diretriz:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado *prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; (grifos meus)

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006).(grifos meus)

Percebe-se uma contradição no próprio artigo, pois ao mesmo tempo em que ele afirma que as 300 horas de estágio curricular mencionadas devem ser aplicadas prioritariamente na Educação infantil e no Ensino Fundamental, deixa as demais áreas de atuação relacionadas ao

estágio a critério do projeto de curso da instituição formadora. Dessa forma, a Diretriz deixa brecha em relação à formação do professor da EJA, uma vez que essa formação fica a critério de cada curso. (SILVA, 2010, p.5)

Há um grande desafio posto às universidades no sentido de garantir e ampliar os espaços para a discussão da EJA. Dados do INEP⁶⁰ de 2005⁶¹ apontavam 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 Institutos de Ensino Superior – IES. Dentre estas instituições, 15 ofereciam a habilitação⁶² para a EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos. Do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% oferecem a habilitação, sendo que, as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro. Houve um aumento, ainda que pouco expressivo em relação ao ano de 2002.

Dados do INEP de 2002 indicavam que das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos neste mesmo ano, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (SOARES,2008).

A atuação das universidades na formação desses docentes ainda é mínima. São poucas as Faculdades de Educação que formam professores para atuar na EJA. Há a necessidade de que as instituições superiores repensem a organização de seus currículos incluindo essa modalidade em seus cursos de pedagogia, pensando também formas de abordagem dessa realidade dentro dos cursos de licenciatura, para que aqueles profissionais que irão trabalhar com essa modalidade de ensino possam estar atentos às diferentes possibilidades de desenvolvimento de suas práticas educativas.

Quando se trata da formação inicial de professores, em nível médio e superior, a inexistência de uma preocupação com esta área é notada pela ausência de disciplinas específicas de EJA que contemplem questões relacionadas a esta modalidade de ensino. Como estes cursos são voltados para o trabalho com crianças e adolescentes em idade e série apropriadas, estas

⁶⁰ Fonte: www.inep.gov.br. Acesso em março de 2010.

⁶¹ Não há dados mais recentes.

⁶² A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia), em seu Art. 10 extingue as habilitações em cursos de Pedagogia a partir do período letivo seguinte à publicação da Resolução.

ausências acabam comprometendo a formação de professores, dificultando o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Quando começam a trabalhar na EJA é que os professores percebem que sua formação inicial não é suficiente para desenvolver um ensino que atenda às necessidades dos alunos. Através dos conhecimentos que já possuíam, de sua formação inicial ou de experiências acumuladas como aluno ou como professor, desenvolvem a sua prática em sala de aula.

Soares (2002) afirma que

[...] algumas dificuldades vêm sendo apontadas no processo de formação: o caráter voluntário, que leva à provisoriedade das ações; a ausência de preocupação com a profissionalização dos educadores; a escassez de pesquisas e produção de conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador, quanto a sua prática docente e a falta de concursos públicos para a área que, evidencia o não-reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como habilitação profissional (SOARES, 2002, p.159).

A perspectiva compensatória⁶³ da EJA prejudica a constituição do campo pedagógico nessa modalidade de ensino, limitando a oferta de uma formação adequada para os professores que atuam na EJA, de forma que em suas práticas levem em consideração a especificidade desses educandos. Para Di Pierro (2005)

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e Adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimentos escolares da Educação de Jovens e Adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 3).

Há a necessidade da superação desse enfoque compensatório, para que se possa construir uma identidade própria para a EJA, de forma a proporcionar aos professores uma formação consistente, que dê conta de superar essa prática e atuar de forma a destacar a relevância da dimensão política na construção da identidade dessa modalidade de ensino.

⁶³ No sentido de oferecer ao aluno da EJA uma educação compensatória voltada a uma reposição de escolaridade não realizada na idade devida.

2.3 A formação continuada

Durante muito tempo Acreditou-se que a formação inicial seria suficiente para a preparação do indivíduo para toda a vida profissional, mas numa sociedade em constante transformação, esse panorama tem mudado, exigindo dos professores a necessidade de se inserirem em processos de constante atualização e aperfeiçoamento, tornando então, a questão da formação desse profissional como uma das mais importantes necessidades no campo da educação.

É importante, antes de entrarmos na questão propriamente dita da formação continuada dos professores, que compreendamos como se dá a formação inicial e a continuada, e em que circunstâncias elas acontecem.

Para Libâneo (2004)

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.227)

A formação continuada se torna de vital importância e necessidade para o profissional que trabalha com saberes e com a formação humana em uma época de grandes transformações onde se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, novas estruturas das escolas, mudança do perfil dos alunos, entre outros. Essa formação se dá dentro da jornada de trabalho, ou seja, a formação em serviço e fora da jornada de trabalho, onde o professor pode participar de congressos, cursos, encontros e palestras, incluindo estudo, reflexão, discussão e confrontação de experiências entre os participantes.

Há a necessidade, porém, de que haja articulação entre a formação inicial e a formação continuada. As situações vividas no dia-a-dia da escola, saberes e experiências adquiridos pelos professores podem articular-se com a formação inicial. Para isso, há necessidade de se criar meios para que esse professor tenha oportunidades e condições de participação em cursos de formação, para atualizar seus conhecimentos e ganhar suporte teórico para uma reflexão mais apurada sobre a prática.

A formação continuada de professores, chamada também de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, tem uma história recente no Brasil. Em 1980 foram se acentuando e assumindo formatos diferentes em relação aos objetivos, conteúdos, tempos de duração através de cursos presenciais e à distância.

Os anos de 1990 caracterizaram-se por uma acentuada desvalorização profissional do magistério, em razão dos baixos salários e conseqüentemente pela luta dos educadores por melhores condições de trabalho e salário. Com a abertura democrática no Brasil já consolidada, as escolas começaram a voltar seu olhar para as discussões em torno do tema fracasso escolar, onde a prática e a formação do professor foram questionadas, recaindo sobre estes a causa dos insucessos da escola. Nesse contexto, a formação do professor foi o foco prioritário das políticas educacionais (VEIGA e AMARAL, 2002).

A ANFOPE⁶⁴ também é criada na década de 1990, onde acontecem as discussões e luta pela definição das políticas de formação dos professores. Para esta Associação (2000), “a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo” (p.22-23).

A ANFOPE acredita na formação continuada como uma dimensão do trabalho de profissionalização docente e conseqüentemente do trabalho pedagógico, assim, desenvolve a compreensão da formação do professor como resultado de uma ampla articulação entre os diversos espaços que vão desde a formação inicial e continuada até espaços político-social-culturais extra-escolares.

No plano internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos⁶⁵ (Jomtien, Tailândia 1990), compromisso internacional firmado por diversos países, inclusive o Brasil,

⁶⁴ A ANFOPE vem se dedicando à temática da formação dos profissionais da educação, produzindo conhecimento na área e contribuindo para a definição de princípios norteadores para as reformulações curriculares dos cursos de formação de professores profissionais da educação. A ANFOPE, consoante seu Estatuto, é entidade de caráter político, científico e acadêmico, sem caráter religioso e político partidário, independente em relação ao Estado e, na atualidade, constitui-se em uma Associação de referência no cenário nacional quando se trata de debates e de proposições para a formação dos profissionais da Educação.

⁶⁵ Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

previa a “melhoria urgente das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos.” (art. 7). No item 33 “das Ações Prioritárias”, esta Declaração indicava ainda a necessidade urgente da implementação de políticas públicas visando à formação continuada, profissionalização, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente de qualidade.

Também o documento base do Marco de Ação de Belém⁶⁶ (2010) recomenda

[...] melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil; (MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, 2010, p. 13)

O documento (ibid, p. 21) aponta que “a falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores, gera um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos”.

Em 1993, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos⁶⁷. A discussão do Plano culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação firmada pelo Ministério de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. O objetivo desses órgãos era estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério visando elevar os padrões de qualidade da Educação Básica.

Dentre outras ações, o Plano Nacional de Educação⁶⁸, destaca a importância da valorização dos profissionais da educação, e a melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida constituem um compromisso da nação. O Plano expressou ainda um posicionamento em relação aos pilares de sustentação da

⁶⁶ Documento redigido pela UNESCO a partir da VI CONFINTEA.

⁶⁷ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”.

⁶⁸ Em 9 de janeiro de 2011, foi sancionada a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação. Seu art. 2º determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem, em consonância com o nacional, planos estaduais e municipais correspondentes.

valorização profissional: qualidade da formação inicial e continuada, jornada de trabalho adequada e concentrada em um único estabelecimento e salário condigno (ibid, p. 8).

A LDB nº 9294/96, a esse respeito destaca que

Art. 63, § III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos da carreira do magistério público.

§ II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

§ V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

A LDB 9394/96, além de incentivar os docentes a investir na formação continuada, assegura aos mesmos melhoria de condições de trabalho, bem como condições de vida desse profissional. A Lei Federal nº 11738, de 16 de julho de 2008 que “Regulamenta a alínea ‘e’ do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”, se reporta à Lei 9394/96, para fixar o piso salarial do profissional docente, em seu artigo 2º:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A formação de educadores para a EJA precisa passar pela revisão de algumas questões como a trajetória dessa formação na história da educação brasileira e dentro dela o tratamento legal que lhe é destinado; a oferta de cursos de educação básica em nível de ensino médio e de formação em cursos de graduação e pós-graduação; as experiências de formação continuada no âmbito das instituições educacionais formais e informais; as especificidades dos alunos jovens e adultos e as exigências para o educador; os conteúdos, saberes necessários para a formação básica dos educadores (MOURA, 2009).

A formação do professor pensada enquanto ação permanente, construída ao longo da vida, precisa levar em conta a realidade onde o educador está inserido, além de considerar as mudanças pelas quais o mundo tem passado, sendo essencial para quem vai atuar na EJA. Haddad (2007), a esse respeito afirma que

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir [...] Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a idéia de uma educação continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza (HADDAD, 2007, p.27).

Nóvoa (1997, p. 23) afirma que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para o autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

A atividade docente tem a ver com certos conhecimentos específicos, e estes conhecimentos teriam que ser adquiridos no período de formação inicial dos docentes. Como já vimos, na maioria das vezes isso não acontece e em tempos de tantas mudanças, são urgentes as ações que possam verdadeiramente subsidiar o trabalho docente. O processo de formação continuada, neste contexto, se coloca como meio para a viabilização das melhorias no trabalho pedagógico.

Nóvoa (1992, p. 14) enfatiza que “o saber ensinar é algo relevante na profissão professor e salienta que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais.” A evolução histórico-social e cultural pela qual passamos, traz para as práticas educativas a realidade, exigindo do professor saberes específicos para trabalhar em uma modalidade de ensino tão diferenciada como a EJA, o que faz cada vez mais necessário destacar a relevância da formação continuada.

2.4 A prática docente na EJA e a formação continuada em serviço

Com base nos dados do INEP⁶⁹(2007), existem no Brasil aproximadamente 236.170 professores atuando na modalidade de ensino EJA. Destes, 5,5% ainda não têm formação superior, além daqueles voluntários inseridos em projetos de alfabetização popular. Conforme já

⁶⁹Fonte: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, disponível em www.inep.org.br. Acesso em 20 de outubro de 2010. Últimos dados disponíveis.

dito anteriormente, das 612 (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 15 (2,45%) oferecem a habilitação de EJA e dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica.

Podemos dizer que tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado a preocupação com o campo específico da Educação de Jovens e Adultos, o que aliado às precárias condições de profissionalização e remuneração destes docentes, impõem uma série de desafios a serem superados, tendo em vista uma educação de qualidade que contemple os interesses de aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores.

Costa e Farias (2009) afirmam que

Falar sobre a formação de professores no Brasil é remeter-se a um cenário com vicissitudes históricas e discussões recentes. O cenário brasileiro encontra-se submerso em um sistema educacional com muitas mazelas, a maioria provocadas pela má formação inicial de seus docentes, desprovida de uma concreta e reflexiva relação teórica-prática, pois apenas os estágios oferecidos no final dos cursos não é condição suficiente para uma atuação competente, levando futuros professores a saírem das universidades despreparados para atuarem na realidade que lhes espera, restando apenas a possibilidade de encontrar nas instituições que forem atuar a oferta de uma formação em serviço que lhes possibilite apoio e orientação às angústias e desafios da profissão (COSTA e FARIAS, 2009, p. 5).

Estas autoras afirmam que “é mais comum encontrar professores que de uma formação inicial tão deficiente não conseguem reconhecer e refletir sobre suas próprias deficiências, limitando assim, a sua busca por uma atuação mais eficaz” (ibid, p.5).

As críticas dirigidas às mazelas que “destroem” o sistema educacional, estão em sua maioria, destinadas à ineficiência da atuação dos docentes. Assim, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas de melhoria na educação, sendo que neste panorama a profissionalização dos docentes torna-se objeto de discurso de diversos teóricos da área, apontando a formação em serviço como forma acentuada de “corrigir” a ineficácia dos cursos de formação inicial.

Alguns municípios têm realizado programas de formação para os professores através de cursos de formação continuada, com fundamentação teórica, reflexão sobre as práticas docentes, se tornando um espaço privilegiado de diálogo e debates entre educadores e formadores, visando mudanças no modo de pensar e fazer a EJA; porém, um dos problemas que se apresenta é a descontinuidade das políticas implementadas nos estados e municípios, pela mudança de

governos, tornando a EJA um campo muito vulnerável à implementação dessas políticas e programas.

Segundo Ireland (2000), o tratamento improvisado dispensado à formação do educador de EJA não pode ser dissociado de quatro características que marcam este campo - a falta de continuidade, a abrangência e fragmentação, a debilidade nos processos de sistematização e avaliação, em uma área de baixa prioridade política:

[...] a grande maioria das experiências sofre da falta de continuidade. Os projetos, experiências e programas têm uma vida curta. Políticas e fontes de recursos mudam e são remanejados. De outro, o campo em que se desenvolvem as práticas de educação popular de adultos pode ser caracterizado por sua abrangência e a sua fragmentação. Existe uma multiplicidade de práticas desenvolvidas por um amplo elenco de entidades e agências governamentais e não governamentais. Vinculados a esses dois fatores existe uma terceira característica do campo que combina uma falta de sistematização das experiências desenvolvidas ao lado de propostas fracas ou pouco elaboradas de avaliação. Estas três características devem ser situadas no contexto amplo da quarta: os sujeitos da educação de adultos, na sua grande maioria, fazem parte dos socialmente excluídos cujo peso na agenda política neoliberal é bastante pequeno (IRELAND, 2000, p. 29-30).

É necessário colocar a questão da aprendizagem do professor que enquanto sujeito singular possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes na experiência. A formação continuada apresenta-se como um espaço e tempo de reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual “a teoria pode se tornar apenas um discurso e a prática uma reprodução alienada” (FREIRE, 1986, p. 24).

A formação de professores deve ser pensada como um processo que vai além dos cursos de atualização. Na maioria das vezes, as propostas de formação continuada são realizadas através de cursos, conferências, seminários e outras situações pontuais. Há a necessidade de que a formação do professor em serviço se construa no cotidiano escolar de forma constante e contínua.

Paulo Freire (1996) afirma que

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.39).

A formação continuada de professores da EJA deve ser entendida como a que se desenvolve no espaço escolar, no desenvolvimento da prática pedagógica, nos processos de formação em serviço. Candau (1996, p. 57) afirma que “considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”. Candau (1996), defende que esse aperfeiçoamento profissional precisa acontecer nas próprias instituições escolares:

[...] é preciso deslocar o *lócus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola [...] Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. É necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não pode se tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1996, p.143).

É importante destacar que o professor deve estar consciente de que a produção do conhecimento nunca está pronta e acabada. Esse processo começa antes da vida escolar e segue em suas atividades profissionais. Os professores reelaboram seus conhecimentos iniciais e confrontam esses saberes com suas experiências práticas que vivenciam no contexto escolar. A partir dos desafios que enfrentam e das necessidades apresentadas no cotidiano é que vão construindo seus fazeres docentes.

Para Libâneo (2004, p. 65) “os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções necessários á identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio local de trabalho”. É necessária uma formação contínua que se dê através da reflexão permanente sobre a prática, no seu local de trabalho, buscando a ressignificação do seu papel de professor em uma sociedade que exige esse aperfeiçoamento profissional.

A formação em serviço não se deve somente à deficiência de uma formação inicial,mas há a necessidade constante de atualização por parte do professor, que precisa acompanhar as constantes mudanças e avanços pelos quais o mundo passa. Os professores em seus dilemas e ansiedades no exercício da docência buscam na formação continuada respostas, indagações e

subsídios para auxiliá-los em suas ações didáticas e profissionais. A formação em serviço deverá proporcionar ao professor uma prática reflexiva e autônoma, para que elabore formas de atuação e transformação dessa prática.

É preciso haver uma estreita relação entre a teoria que é apresentada nos cursos de formação, com a prática realizada no *lócus* da sala de aula. A atividade teórica irá possibilitar ao professor o estudo, o conhecimento e assim a intervenção na realidade, construindo objetivos para transformá-la. O professor terá no espaço da escola, da sala de aula um local privilegiado, onde terá como conteúdo a sua prática educativa. O professor será um investigador da sala de aula, formulando estratégias e construindo a sua ação pedagógica. O processo formativo deverá propor situações que possibilitem aos professores a troca de saberes, de experiências, através da reflexão conjunta, estudo compartilhado, incentivando a apropriação dos saberes pelos professores, levando-os a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo o dia a dia da escola e os saberes derivados da experiência docente.

Esse tipo de formação contribui e estimula os professores a assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e a participarem diretamente como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais dentro do contexto da EJA.

2.5 A prática e a formação de professores na visão de Paulo Freire

Colocar em discussão a formação de professores nos reporta a Paulo Freire e suas contribuições para a elaboração de uma teoria crítica da educação. Em seus postulados está a luta pela transformação da sociedade através de uma educação libertadora e transformadora, que depende do engajamento social e político do educador em prol da transformação das estruturas opressoras da classe dominante.

Paulo Freire compreende o homem como agente de mudanças na sociedade, na sua realidade. Quando ele se prepara politicamente para enfrentar o mundo, enfrenta desafios, problemas e conflitos que se apresentam, de forma a pensar na solução para os mesmos.

Crítica a “educação bancária”, a pedagogia tradicional, oferecida pela maioria das escolas, onde nela há uma transmissão de conteúdos, de forma mecânica e de memorização. O conhecimento é “depositado” pelo professor ao aluno. Segundo Paulo Freire (1996):

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir ‘depositar’ nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 1996, p.66)

A aprendizagem é construída no dia-a-dia da sala de aula, em contato com várias realidades, saberes e culturas dos alunos. Além disso, Paulo Freire (1996) propõe uma educação que não se restringe ao ambiente escolar. Estende-se, também às práticas sociais e políticas; uma educação que implica o respeito à autonomia, à dignidade, e às diferenças de idéias e posições dos educandos:

O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educando, e jamais, por isso mesmo, os manipulem (FREIRE, 1996, p.80).

De acordo com Freire (ibid)

[...] o respeito à autonomia e dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros...O (a) tal professor(a) que desrespeita a curiosidade do(a) educando(a), o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o(a) professor(a) que ironiza o(a) aluno(a), que o(a) minimiza, que manda que ele (a) ‘se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o(a) professor(a) que se exime ao cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do(a) aluno(a), que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do(a) educando(a), transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência (FREIRE, 1996, p.66).

Se refere à formação do homem, como ser inacabado que é, em permanente processo de autoformação. A inconclusão apontada por Freire (2000), nos leva a buscar uma educação permanente, que se processa em nosso existir histórico:

[...] seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser de busca. Aí radicam, de um lado, a sua educabilidade, de outro a esperança, como estado de espírito, que lhe é natural. Toda procura gera esperança de achar e ninguém é esperançoso por teimosia. É por isso que a educação é permanente. Como não se dá no vazio, mas num tempo-espaço ou num tempo que implica espaço e num espaço temporalizado, a educação, embora fenômeno universal, varia de tempo-espaço a tempo-espaço. A educação tem historicidade (FREIRE, 2000, p.120).

A idéia de formação permanente no pensamento de Paulo Freire é resultado do conceito da condição de inacabamento do ser humano e consciência deste inacabamento. Para este educador, “o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais” (FREIRE, 1987, p. 72).

Sendo uma especificidade humana, o ato de educar exige segurança, competência profissional, comprometimento e generosidade. Para Freire (2008), o ensinante deve estar em constante capacitação e preparação para que tenha competência para fazê-lo:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2008, p.28).

No processo educativo enfatiza os elementos subjetivos, a relação entre professor/aluno, que se apresenta como dialógica. A prática dialógica de que Freire fala, implica que o educador e educando busquem, pesquisem o conhecimento, para que o ambiente escolar seja realmente um espaço democrático de troca e aprendizagem de professores e alunos. A educação deve partir do diálogo, numa relação em que professores e alunos são iguais. Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito ao saber dos educandos. Nesse sentido afirma que

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe, a sua prosódia; o professor que ironize o aluno, que o minimiza, que manda que se ponha em seu lugar ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p.66).

Numa educação problematizadora, o educador não é “o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 1996, p.68).

A educação problematizadora propõe uma relação horizontal, onde o professor e aluno estabelecem constante diálogo e é necessário levar em consideração o conhecimento prévio que o aluno traz, sua história de vida, para que, o que, e como será desenvolvido o trabalho em sala de aula seja proposto e nunca imposto pelo professor.

De acordo com Oliveira (2003):

Freire redefine o papel do professor e do aluno, cabendo ao/à educador/a dialogar sobre as situações concretas para que ocorra a superação da consciência ingênua, visando a uma práxis educativa crítica e criativa, e ao/à educando/a participar de forma co-responsável na ação educativa, problematizando a realidade, objetivando conhecê-la e transformá-la. O/a educador (a) - educando (a) é o/a que tem a função de ensinar, mas aprende no processo educativo, e o/a educando (a) - educador (a) é o/a que tem o papel de aprender, mas ensina na ação pedagógica (OLIVEIRA, 2003, p.29).

O diálogo viabiliza metodologicamente o movimento da práxis (ação-reflexão-ação). O aluno não é um mero receptor. É necessário partir das experiências de vida do aluno, discutindo de forma crítica, para que possa não só mudar sua visão, mas transformar o mundo. O diálogo em Freire apresenta um caráter ético-político, porque possibilita aos oprimidos dizerem sua palavra, expressando seu pensamentos, suas opções e seu modo de ser. Na visão de Freire, é através da práxis, que homens e mulheres se descobrem pessoas situadas no mundo, e produtores da cultura⁷⁰, sujeitos da história (OLIVEIRA, 2003).

Paulo Freire enfatiza o ato pedagógico como uma ação que não consiste em comunicar o mundo, mas criar dialogicamente, um conhecimento do mundo, isto é, o diálogo leva o homem a se comunicar com a realidade e tomando consciência sobre a mesma, percebe qual será sua intervenção na realidade opressora para desnudá-la e transformá-la. É através do diálogo que a relação educador-educando passa a ser uma relação horizontal eliminando as fronteiras entre os sujeitos. Alunos passam a ser sujeitos do processo educacional, capazes de desenvolver suas

⁷⁰ Paulo Freire se refere a um “conceito antropológico de cultura” que distingue dois mundos: o da natureza e o da cultura, e sua concepção de ser humano pressupõe o “papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens” (Freire,1983 p.108-109). Paulo Freire compreende a cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições doadas. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (Freire, 1983,p.109).

potencialidades, como seres sociais, culturais e históricos. Há reciprocidade na relação entre professor e aluno, onde os professores não somente ensinam, mas também aprendem.

De acordo com Freire (1996):

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p.25).

A educação problematizadora prevê o diálogo entre os sujeitos. Não é possível a troca de conhecimentos e a reflexão sobre eles sem que se manifeste a comunicação entre aquele que ensina e aprende e aquele que aprende e ensina. “Ensinar se dilui na experiência realmente fundante de aprender”, como afirma Paulo Freire (1996, p.12).

Para Freire (1996)

Ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura de mundo, leitura do contexto.(FREIRE, 1996, p. 33)

A alfabetização é, para este educador, uma forma de os menos favorecidos romperem com a “cultura do silêncio” e transformar a realidade como “sujeitos da história”, marcando sua presença no mundo:

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercermos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível a sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p.33).

A educação, na visão de Freire tem um caráter libertador, no sentido de libertar o homem da adaptação, da alienação em relação ao conhecimento e à história, tornando o homem capaz de

problematizar e teorizar sobre a realidade vivida e de se posicionar criticamente perante as condições de classe social, integrando-se à sociedade. A escola tem esse papel, o de integrar o indivíduo à sociedade, contribuindo para a transformação social, por meio de uma prática educativa dialógica, criativa participativa e conscientizadora.

Freire e Shor (1986) afirmam que:

[...] o(a) educador(a) libertador(a) tem que estar atento(a) para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas [...] A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e a sociedade [...] O (a) educador (a) eliminará a realidade mesmo com as aulas expositivas [...] O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado e nunca como um canal de transferência (FREIRE e SHOR, 1986, p.48).

Diante da necessidade da construção de uma pedagogia libertadora, progressista e humanizadora, tomamos como opção os princípios e fundamentos da pedagogia freireana, como base para a formação dos professores da EJA de Valinhos. Acreditamos na contribuição significativa de seus pressupostos⁷¹ na orientação dos processos formativos, no sentido de produzir nos participantes reflexões e ações político-pedagógicas que transformem os seus fazeres pedagógicos, refletindo em uma mudança não só no ambiente escolar, mas também na sociedade em que se inserem.

⁷¹As idéias de Freire se resumem em quatro pontos apresentados por Caldart et al (2001, p. 11) 1º - uma profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito da história; 2º - uma postura política firme e coerente com as causas da pessoa oprimida, temperada com a capacidade de sonhar e de ter esperanças, com a ousadia de fazer e lutar pelo que se acredita, e junto com isto, a humildade de que nenhuma obra grandiosa se faz sozinho, e que é preciso continuar aprendendo sempre; 3º - um jeito do povo se educar para transformar a realidade. Uma pedagogia que valoriza o saber do povo, ao mesmo tempo em que o desafia a saber sempre mais; 4º - uma preocupação especial com a superação do analfabetismo e com uma pedagogia que alfabetize o povo para ler o mundo.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE VALINHOS

3.1 A cidade de Valinhos – um pouco de sua história

O primeiro marco na história de Valinhos⁷² registra a concessão de uma sesmaria⁷³ ao sesmeiro Alexandre Simões Vieira no dia 2 de dezembro de 1732, que foi outorgada pelo presidente de São Paulo, Antonio Luiz de Távora, o conde de Sarzedas. Conta a história que Alexandre Simões Vieira abriu um caminho novo de Jundiaí aos Goiazes, tendo como passagem um ribeirão chamado Pinheiros.

O Pouso de Pinheiros é o primeiro marco oficial de uma área dentro do atual município de Valinhos e, conforme os historiadores, teve existência quase centenária. Segundo o professor Mário Pires, em seu livro “Valinhos: Tempo e Espaço”, a localização deste pouso chamado pouso de pinheiros provavelmente é o atual bairro Capuava, o qual o historiador considera a ‘célula máter’ de Valinhos.

No período em que a sesmaria foi outorgada, Campinas ainda era chamada de bairro de Mato Grosso das Campinas, pertencente ao município de Jundiaí. Em 1741, Francisco Barreto Leme, juntamente com sua família, fixa-se na região e dá início a um povoado. Em 1774, o então bairro de Jundiaí é elevado à categoria de Distrito e em 16 de novembro de 1797, Campinas torna-se município.

A partir daí, não se sabe precisar quando foi fundada a vila de Valinhos. Porém, na área onde está localizado o município hoje, já naquele período se constata o desenvolvimento através de grandes fazendas. A fazenda Dois Córregos, onde atualmente se localiza o bairro Dois Córregos pertenceu ao brigadeiro Luiz Antônio, tido como o homem mais rico da capitania, que chegou a possuir, só em Campinas, 16 engenhos de açúcar.

⁷² Disponível no site www.valinhos.sp.gov.br. Acesso em 12 de fevereiro de 2010.

⁷³ A Sesmaria era a concessão de terras no Brasil pelo governo português com o intuito de desenvolver a agricultura, a criação de gado e, mais tarde, o extrativismo vegetal, tendo se expandido à cultura do café e do cacau.

Outro dado importante sobre nossas origens aconteceu durante a epidemia de febre amarela que arrasou Campinas no ano de 1889. Segundo cálculos feitos pelos médicos da época, a população de Campinas, que era de 20 mil pessoas, foi reduzida a quatro mil. Não que a maioria tenha morrido, mas sim que as mesmas fugiam da cidade com medo da doença.

Foi em função da epidemia da febre amarela de 1889, que a Sexta Seção Eleitoral de Campinas foi transferida para Valinhos, pois muitos dos campineiros buscaram refúgio em Valinhos. Com isso, o futuro distrito de Valinhos começa a ser desenhado. No ano de 1893, o Diário Oficial do Estado do dia 1º de setembro publica, em sua página 7840, dentro do Expediente da Secretaria dos Negócios da Justiça, ato de criação do “Distrito Policial de Valinhos”.

O tráfego ferroviário pela Cia. Paulista de Estrada de Ferro de Jundiaí a Valinhos teve início em 28 de março de 1872. Com a precariedade das estradas, as cargas sendo transportadas no lombo de mulas e burros, os trens passaram a ter grande importância, servindo inicialmente para o transporte das sacas de café em grãos, com destino ao Porto de Santos.

Conforme relato do historiador Benedito Otávio, em 1907, ao inaugurar-se a Cia. Paulista, o tráfego ainda era pequeno na Vila de Valinhos, crescendo após a lei de 13 de maio de 1888, que extinguiu a escravidão. Com a abolição, havia falta de mão-de-obra e os primeiros imigrantes italianos começaram a chegar em 1888, dando um novo impulso na agricultura.

As inúmeras fazendas cafeeiras, que proliferavam em toda a região, motivaram a construção da ferrovia. Em 28 de maio de 1896, a pequena, mas próspera vila de Valinhos foi elevada à categoria de Distrito da Paz, que utiliza as mesmas divisas do Distrito Policial, criado em 1893, para definir os limites do novo distrito.

Se Valinhos teve projeção nacional e, por que não, internacional, isso se deve a seu principal produto agrícola, o figo roxo, introduzido em terras valinhenses pelo imigrante italiano Lino Busatto, no ano de 1901. A partir de 1910, o Figo é produzido em escala comercial, o que torna Valinhos conhecida nacionalmente como a Capital do Figo Roxo.

No dia 30 de dezembro de 1953, o Governo do Estado promulga a lei 2456, criando o município de Valinhos. A primeira eleição acontece no dia 3 de outubro de 1954, sendo eleito Jerônimo Alves Corrêa o primeiro prefeito. O município é oficialmente instalado no dia 1º de janeiro de 1955, quando tomam posse o prefeito e os 13 vereadores.

No dia 18 de março de 2005, Valinhos foi elevada à condição de Comarca, em cerimônia realizada no Fórum Municipal. Agora, a cidade é autônoma no que diz respeito aos serviços judiciários. Antes, os moradores da cidade tinham que ir até Campinas para obter alguns serviços, como protestos de títulos, registros de imóveis, de títulos e de documentos.

Valinhos⁷⁴, localizada estrategicamente na Região Metropolitana de Campinas (composta por 19 cidades) e no Estado de São Paulo (645 municípios), é um promissor pólo de desenvolvimento econômico, destinado a empresas nas múltiplas atividades nas áreas da indústria, comércio e serviço. Conta com atividades produtivas de alta tecnologia em diversas áreas de atuação, como plásticos, embalagens de papel e papelão, metalurgia, informática, microeletrônica, e tem forte vocação para desenvolvimento do setor logístico.

O município ocupa uma área de 148,9 Km² e é o 8º município mais populoso da Região Metropolitana de Campinas, tendo idêntica posição na densidade demográfica (habitantes/km²). Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2009), Valinhos tem 107.481 habitantes, e estima-se que estejam assim distribuídos: população urbana 95% e População rural 5%. Seu território está dividido na seguinte proporção: área urbana 65,9 Km² e área rural 83,0 Km².

A produção industrial diversificada, com ênfase em setores dinâmicos e de alta tecnologia, coloca o município de Valinhos no 44º lugar em Valor Adicionado no Estado e 63º lugar em valor adicionado per capita (dados de 2008). O Produto Interno Bruto (PIB) total é de aproximadamente R\$2.432.243.327,00 (dados de 2006). O PIB per capita é de R\$25.840,84, o 5º dentre as 19 cidades da RMC (Região Metropolitana de Campinas) e 49º do Estado.

O Município de Valinhos é privilegiado por fazer divisa com Campinas, a maior cidade em extensão e população da Região Metropolitana de Campinas e que ocupa posição de destaque nas execuções de transações de negócio. A região, principalmente Campinas, oferece multiplicidades de atividades econômicas o que potencializa a atração para novos investimentos. Valinhos está, portanto, muito próximo a este pólo de Turismo de Negócios, aumentando sobremaneira as diversas transações comerciais.

Valinhos conta com 56 escolas públicas, 25 particulares, uma faculdade com 7 cursos superiores e 17 cursos pós-graduação e escolas técnicas (SESI, SENAI e Escola de Comércio).

⁷⁴ Dados disponíveis no site da Prefeitura de Valinhos - Secretaria da Educação - www.valinhos.sp.gov.br. Acesso em maio de 2010

Das escolas municipais, a rede pública de Valinhos tem hoje seis Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), 44 EMEBs, incluindo as que tendem a Educação Infantil, além de sete escolas com salas de Educação de Jovens e Adultos, as EMEBs Carlos de Carvalho Vieira Braga, Luiz Antoniazzi, Antônio Persegutte, Dom Bosco, Jerônimo Alves Corrêa, Cecília Meireles e Horácio de Salles Cunha.

De acordo com o Censo de 2000⁷⁵, Valinhos possuía uma taxa de analfabetismo de 5,6% ou seja, aproximadamente 5.260 analfabetos. Dados⁷⁶ da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2009) registram no Brasil 14,1 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. O país é o 7º no ranking de analfabetismo mundial, considerando o número de analfabetos totais: 8% dos brasileiros não sabem ler nada, são os analfabetos totais; 30% dos brasileiros são "analfabetos funcionais", lêem, mas não entendem o conteúdo dos textos, apenas decodificam as letras; 37% dos brasileiros conseguem identificar informação numa notícia curta; 25% dos brasileiros com mais de 15 anos dominam plenamente a leitura e a escrita. O Estado de São Paulo registra 1,4 milhões de analfabetos.

3.2 Situando a EJA no município de Valinhos a partir de 1993

Documentos⁷⁷ datados de 1993 indicam que teve início na Prefeitura do Município de Valinhos, os Núcleos Municipais de Educação de Jovens e Adultos – Suplência I. Neste ano, o curso mantido era o de Suplência I, iniciando-se também a oferta da Suplência II. Os núcleos funcionavam nas escolas Profª Edina Bampa da Fonseca, Profª Alice Sulli Nonato, Centro Comunitário São Bento, Sesi 234, Sesi 299, Gessy Lever e Rigesa. Foram atendidos neste ano 551 alunos. Não há registro do número de alunos que deixaram de frequentar o curso.

Os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos ofereciam o curso a alunos maiores de 14 anos, agrupando de acordo com a região que moravam, ficando, portanto, classes heterogêneas com alunos de 14 a 70 anos de idade. A partir dos agrupamentos efetuados, era definido o

⁷⁵ Estes dados são do último Censo escolar realizado, em 2000.

⁷⁶ Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD para o ano de 2009, cuja cobertura abrange todo o Território Nacional. Foram também utilizadas informações de fontes do IBGE. Acesso em www.ibge.gov.br. Acesso em 23 de setembro de 2010.

⁷⁷ Fonte: Registros administrativos e de atividades realizadas com os alunos foram feitos pela coordenação da EJA a partir de 1993, e arquivados na Secretaria da Educação de Valinhos.

trabalho, propondo uma ação que fornecesse suportes fundamentais para a evolução desses alunos.

A Proposta Educacional da Secretaria Municipal de Educação, direcionava o Curso de Suplência I dos Núcleos construída pelo Conselho Municipal dos Núcleos, equipes técnica, docente e auxiliar e a comunidade dos núcleos, a partir de 1993, tendo como diretrizes:

- a) A inserção do homem no mundo do trabalho, no qual são construídas as bases materiais de uma existência digna e autônoma;
- b) A inserção do homem no mundo das relações sociais regida pelo princípio da igualdade;
- c) A inserção do homem no mundo das relações simbólicas, de forma que ele possa produzir e usufruir conhecimentos, bens e valores culturais.

Os Núcleos, através do curso de Suplência I, tinham como objetivo:

- contribuir para a inserção do educando no mundo do trabalho de forma digna, à medida que procurava propiciar a compreensão dos processos tecnológicos e sociais de produção, distribuição e consumo dos bens necessários à existência humana.
- contribuir para que as relações sociais fossem de igualdade, estimulando o aprendizado do diálogo, do construir, do trabalhar, de entender-se com o outro.
- inserir o homem, de forma crítica e criativa, no universo das relações simbólicas, favorecendo a produção/utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos/ sociais e científicos.

A Proposta Curricular dos Núcleos expressa nos Planos de Curso e de Ensino em 1993, apoiava-se nos seguintes princípios norteadores:

- encorajar os educandos a pensar ativa, crítica e autonomamente e levá-los a desenvolver competências;
- conceber os conteúdos como elementos imprescindíveis à compreensão da realidade e instrumentos de ação do indivíduo em sociedade;
- reconhecer que a obtenção do conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito;
- definir que o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem é sempre o que o educando já sabe, o que ele domina como conhecimento;

- pensar a avaliação como um processo com sentido investigativo/diagnóstico, a partir do qual o docente vislumbra novas oportunidades para o educando continuar a aprendizagem.

Consta em todos os registros e relatórios, que os Núcleos visavam “promover a Educação de Jovens e Adultos, tendo por princípio que a construção do conhecimento é indispensável ao exercício ativo e crítico da cidadania na vida cultural, política, social e profissional, proporcionando aos alunos o resgate da cultura, da experiência e da realidade do educando para que possa fazer a leitura da realidade, garantindo ao educando o espaço para o desenvolvimento da cidadania e da consciência política para que os mesmos reflitam sobre o porquê da situação político-social do Brasil, associando a sua vivência ao seu meio social, para que seja o seu agente transformador na construção de uma sociedade mais crítica e democrática”⁷⁸.

No ano de 1994 os Núcleos contavam com 22 salas de aula funcionando nas escolas acima citadas distribuídas em três períodos, de 1º ao 4º Termos. No 1º semestre do ano de 1995, o curso tinha matrícula inicial de 457 alunos, tendo terminado o semestre com 366 alunos freqüentes, e 91 desistentes. No 2º semestre do mesmo ano, a matrícula foi de 398 alunos. Desistiram 104 alunos, terminando o semestre com 294 alunos.

A partir de 1996 o curso possuía 14 salas de 1º ao 4º Termos, funcionando nas escolas Profª Edina Bampa da Fonseca, Profª Alice Sulli Nonato, SESI 234, SESI 299⁷⁹, no Castelo (atual CAPI⁸⁰), RIGESA, São Bento e São Marcos.

No primeiro semestre do mesmo ano, os cursos contaram com a matrícula de 432 alunos, 128 desistentes, tendo chegado ao final desse período com 304 alunos freqüentes. No segundo semestre os Núcleos contavam com a matrícula inicial de 353 alunos. Foram registrados 112 alunos desistentes, tendo chegado ao fim do semestre com 241 alunos freqüentes.

No primeiro semestre do ano de 1997 foram matriculados 419 alunos e no segundo semestre 332 alunos foram matriculados com 184 desistentes até o final do curso.

Permanece, no ano de 1998 a Equipe Pedagógica e administrativa dos Núcleos. O número de alunos matriculados no primeiro semestre foi de 338, permanecendo até o final do curso 231

⁷⁸ Objetivo que consta no Relatório dos Núcleos Municipais de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Suplência I). Este documento compõe os registros encontrados a partir de 1993.

⁷⁹ Os SESI apenas cediam o espaço físico para o funcionamento da EJA do município.

⁸⁰ É nesse espaço que acontecem todos os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação.

alunos. No segundo semestre o número de matrículas foi de 279 alunos, com 74 alunos desistentes, terminando o curso neste semestre com 205 alunos.

Houve, em 1998 um encontro para os professores⁸¹, com palestras abordando os seguintes temas:

- Quem é o professor de adultos?
- O professor de adultos e sua metodologia.
- Educação de adultos e LDB.
- Problemas de aprendizagem na educação de adultos.

As palestras foram proferidas pela Prof^a Dr^a Sônia Giubilei e Prof^o Dr^o Luiz Eduardo A. Prado, ambos professores da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Participaram dessas palestras nove professoras.

Um dado importante a ser registrado é que, devido ao número reduzido de alunos em algumas séries, havia somente uma professora para os quatro Termos⁸², como era o caso da escola da Reforma Agrária, zona rural, onde no total o número de alunos era de 39, sendo 08 alunos no 1º Termo, 05 alunos no 2º, 15 no 3º, e 11 no 4º Termo.

No ano de 1999, o Núcleo de Educação Municipal de Jovens e Adultos concentrou-se no espaço físico do SESI 404. Os cursos que funcionavam nas escolas foram transferidos para este local oferecido para a Secretaria da Educação. A matrícula no primeiro semestre foi de 200 alunos com 35 desistências e no segundo semestre 150 matrículas foram efetuadas, num total de 06 salas em funcionamento. Neste semestre 29 alunos desistiram do curso.

Em 2000, o número de alunos matriculados foi de 220 alunos, com 42 desistentes e o segundo semestre foram matriculados 195 alunos, com desistência de 37.

A partir do ano de 2001, após a municipalização⁸³, começa a funcionar, na EMEF Adoniran Barbosa e Jerônimo Alves Corrêa, a EJA de 5º ao 8º Termos. A prefeitura do município continua a oferecer no SESI 404, 1º ao 4º Termos.

⁸¹ Dados coletados através de registros arquivados na Secretaria da Educação.

⁸² Atualmente isso não acontece mais na EJA de Valinhos. Salas de aula são mantidas com menos de 15 alunos. O que pode ocorrer às vezes é multiseriar uma sala com dois Termos, observando que deverão ser níveis próximos, (por exemplo, 1º e 2º Termos).

⁸³ A municipalização em Valinhos foi implementada no ano de 1998 e dividida em duas fases. A primeira aconteceu com a municipalização das escolas de 1ª a 4ª séries rurais ou consideradas de menor porte, ficando as demais escolas

Quadro 1 - Início da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Municipal de Valinhos após a municipalização

Unidade Escolar	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
EMEB Cecília Meirelles										
EMEB Prof. Jerônimo A. Corrêa										
EMEB Horácio de Salles Cunha										
EMEB Luíz Antoniazzi										
EMEB Profª Marli Ap. B. Bazetto										
EMEB Antonio Perseghetti										
EMEB Dom Bosco										
EMEB Carlos de C. V. Braga										
EMEB Profª Edina B. Fonseca										

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora através de dados da PRODESP

Devido à procura dos alunos pela EJA⁸⁴, há um crescimento e ampliação na oferta dessa modalidade, no município de Valinhos a partir de 2003. Em 2004 o Núcleo que funcionava no SESI (1º ao 4º Termos) se transfere para a escola do município, EMEF Luiz Antoniazzi. Em 2006, mais três escolas passam a oferecer a EJA: EMEF Marli Aparecida Borelli Bazetto, Antônio Persegutte e Dom Bosco. Em 2007, a EMEF Carlos de Carvalho abre salas de 1º ao 4º Termos, e em 2010 a EMEB Profª Edina Bampa da Fonseca integra o quadro de escolas que oferecem o curso, abrindo salas de 1º ao 4º Termos, esta em zona rural da cidade.

A EJA de Valinhos é oferecida predominantemente no período noturno, mas devido à procura⁸⁵, já se estuda a possibilidade de implantação no período diurno, visto que muitos alunos, principalmente mulheres e idosos não podem frequentar o período noturno por diversos motivos e dificuldades.

As classes são heterogêneas, com adolescentes, jovens e adultos e idosos, alguns com necessidades especiais, alunos trabalhadores empregados, desempregados, analfabetos ou com diferentes níveis de escolaridade fundamental. Muitos desses alunos trabalham na construção

para serem municipalizadas até o segundo semestre deste mesmo ano. A segunda fase aconteceu no segundo semestre de 2001, com a municipalização de 5ª a 8ª série.

⁸⁴ Houve um aumento na procura pela EJA no município, inclusive reivindicação em um dos bairros através de abaixo-assinado feito pelos alunos, entregue ao Secretário da Educação.

⁸⁵ Muitos alunos do período noturno solicitam a abertura de salas durante o dia, principalmente as mulheres e os mais idosos que já estão aposentados.

civil, são empregadas domésticas e é muito comum trabalharem em chácaras da região, na plantação de figo e goiaba. Alguns também trabalham em pedreiras da região.

O quadro nº 02 registra o número de alunos de 1º ao 8º Termos, matriculados e desistentes, a partir do ano de 2001 até 2005 e o quadro nº 03, de 2006 a 2010.

Quadro 2 – Número de alunos matriculados e desistentes de 2001 a 2005 do 1º ao 8º Termos

Unidade Escolar	2001		2002		2003		2004		2005	
	Matr	Des	Matr	Des	Matr	Des	Matr	Des	Matr	Des
CEMEB										
Cecília Meirelles	253	45	340	62	469	86	427	99	535	145
Prof. Jeronymo Alves Correa	501	78	403	85	376	36	368	38	344	67
Horácio de Salles Cunha					59	16	68	30	221	86
Luíz Antoniazzi						30	71	46	0	42
Antonio Perseghetti										
Dom Bosco										
Profª Marli Ap. Borelli Bazetto										
Carlos de Carvalho de C. V. Braga										
TOTAL	754	123	743	147	904	168	934	213	1100	340

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora através de dados da PRODESP

Quadro 3 – Número de alunos matriculados e desistentes de 2006 a 2010 do 1º ao 8º Termos

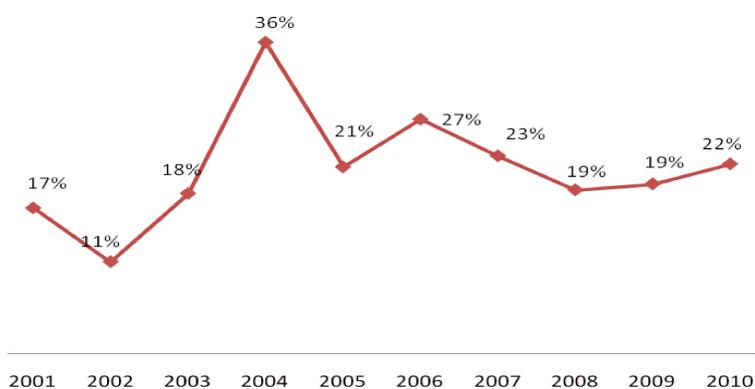
Unidade Escolar	2006		2007		2008		2009		2010 (1º sem)	
	Matr	Des	Matr	Des	Matr	Des	Matr	Des	Matr	Des
CEMEB										
Cecília Meirelles	362	137	308	83	322	102	233	82	196	41
Prof. Jeronymo Alves Correa	281	44	266	34	228	21	254	43	110	17
Horácio de Salles Cunha	181	77					126	20	102	15
Luíz Antoniazzi	94	26	101	39	95	21	76	17	51	12
Antonio Perseghetti	39	1	42	18	29	5	37	4	37	10
Dom Bosco	62	4	232	40	304	66	313	104	138	45
Profª Marli Ap. Borelli Bazetto	120	66	150	30	116	22				
Carlos de Carvalho de C. V. Braga					87	9	63	1	79	14
TOTAL	1139	355	1099	244	1181	246	1102	271	713	154

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora através de dados da PRODESP

Verificamos através dos quadros acima que a evasão é um dos problemas que a Educação de Jovens e Adultos apresenta, não só em Valinhos, mas em todo o país. São vários os motivos pelos quais os alunos desistem de continuar a estudar: cansaço após um dia de trabalho; quando o

jovem e adulto deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir, por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles, por não se sentirem acolhidos pela escola, entre outros. Apesar de a evasão ser significativa no município, observamos uma queda a partir de 2008, conforme gráfico:

Gráfico 1 – Desistência de alunos da EJA



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

É importante refletir sobre os reais motivos que levam o aluno jovem e adulto a abandonar a escola. A metodologia, os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos têm que atingir o interesse do aluno, que precisa ser acolhido, sentir-se parte da escola, de maneira que a evasão diminua. A preparação do corpo docente para trabalhar com a especificidade da EJA também é um fator importante e prioritário, para que o professor tenha subsídios para refletir suas práticas, construindo outras práticas que levem em consideração a especificidade do público jovem e adulto.

3.3 Novas políticas públicas para a EJA de Valinhos

A partir do ano de 2005, após as eleições municipais, assume nova administração. A política proposta neste momento em Valinhos começou a valorizar a EJA e a implementar melhores condições de trabalho e formação continuada aos professores. O primeiro curso

realizado teve como equipe de docentes os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA, participando todos os professores de 1º ao 8º Termos.

Para a realização deste curso de formação, a Secretaria da Educação do Município de Valinhos se inscreveu no Programa Apoio ao Sistema de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Programa Fazendo Escola – criado pelo Ministério da Educação, por meio da Resolução 25 de 16 de junho de 2005, onde o Governo Federal fazia o repasse de verbas destinado à EJA do município, que poderia ser usado para formação de professores, merenda escolar e material didático e escolar para os alunos.

O curso foi realizado com 32 professores, 02 Diretores e 04 Coordenadores, totalizando um grupo de 38 participantes. O objetivo da formação foi proporcionar uma reflexão a respeito da EJA, estabelecer um diálogo com os professores e produzir debates acerca desta modalidade de ensino. O curso teve como prioridade promover reflexão sobre os questionamentos “como ensinar o aluno adulto?”, “como esse aluno aprende?”, “que conteúdos trabalhar com eles?”, tendo como referencial teórico Paulo Freire.

No início do curso foi aplicado um questionário (anexo I), para que dessa forma pudesse ser verificada a necessidade de formação e assim construir o curso em parceria com os professores. Participaram da pesquisa somente os 32 professores⁸⁶ que responderam ao questionário.

Gráfico 2 – Tempo de experiência dos professores da EJA



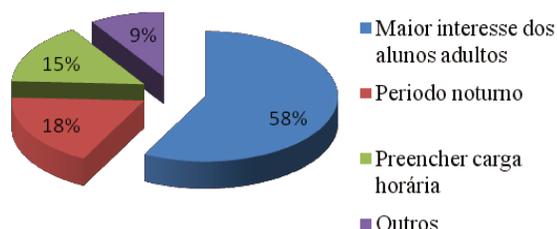
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora tendo como base a resposta dos professores ao questionário aplicado

⁸⁶ Os questionários foram aplicados somente aos professores, por decisão do grupo que ministrou o curso.

O maior número de professores (78%) tem poucos anos de experiência na EJA. Os professores que possuíam mais de 06 a 10 anos (13%) e mais de 16 anos de experiência na EJA(9%), computaram o tempo trabalhado em outras redes de ensino.

Analisando o gráfico, podemos observar que a maioria dos professores tinham pouca experiência na Educação de Jovens e Adultos. Isso vem legitimar o que vem sendo discutido a respeito do perfil do professor da EJA em Valinhos. São professores em sua grande maioria que vem do ensino regular e nem sempre no ano seguinte estão nas salas de aula da EJA.

Gráfico 3 – O que levou o professor a trabalhar na EJA

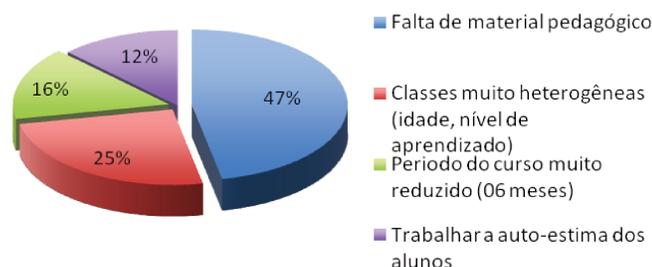


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora tendo como base a resposta dos professores ao questionário aplicado

Para os professores, o maior interesse pelos estudos por parte dos adultos foi o que motivou a darem aulas na EJA (58%), possibilitando um melhor trabalho com os alunos. Os alunos que buscam a EJA possuem objetivos, pois são conscientes da importância da volta aos estudos, da importância que a leitura e a escrita tem na vida do ser humano por isso, procuram a escola, mesmo com tantas e diversas dificuldades. O interesse pelos estudos, a busca do conhecimento são características bem presentes na vida desses alunos.

Outros motivos elencados, além dos já citados na tabela, foram: falta de opção, curiosidade, realização profissional e tranquilidade para trabalhar e ter mais uma Carga horária suplementar, somando 6,25% dos entrevistados.

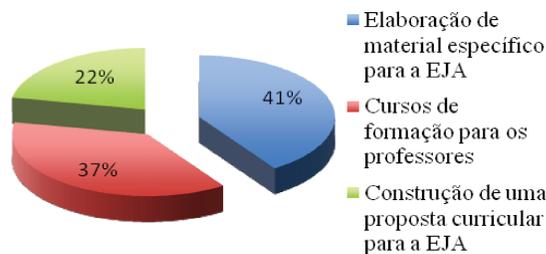
Gráfico 4 – Quais as maiores dificuldades no trabalho com a EJA



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora tendo como base a resposta dos professores ao questionário aplicado

A maioria dos professores julga a falta de material didático adequado para atender às necessidades e realidade dos alunos a maior dificuldade para trabalhar na EJA (47%). A evasão dos alunos, faltas em excesso dos alunos, dificuldades para trabalhar um currículo que não é específico para a EJA, falta de troca de experiência entre os professores, falta de livros para pesquisa e de cursos de formação para os professores também foram motivos outros elencados pelos entrevistados.

Gráfico 5 – Qual a proposta o professor tem para aperfeiçoar o trabalho na EJA



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora tendo como base a resposta dos professores ao questionário aplicado.

Devido à dificuldade de encontrar materiais didáticos para o uso do professor no preparo de atividades, para os professores (41%), a elaboração de material pedagógico é importante para o aperfeiçoamento do trabalho com os alunos na EJA. A proposta era para que esse material fosse elaborado pelos próprios professores.

Dentre as respostas dadas, outras propostas também foram elencadas pelos professores como trabalhar Temas Geradores (6%), maior número de aulas (3%), formar turmas mais

homogêneas (10%), promover atividades diferenciadas fora do ambiente escolar (6%), acesso a mais livros voltados para a EJA e curso de alfabetização em um tempo maior (3%).

Observamos que a resposta dada por 10% dos professores é a de que as turmas deveriam ser mais homogêneas, no sentido de que as salas deveriam ser compostas só de jovens ou só de adultos. Para os adultos, muitas vezes a presença do aluno jovem é motivo de desistência. Os professores não sabem lidar com a situação, pois os interesses do jovem são muito diferentes do aluno adulto, de onde nascem os conflitos. Os questionamentos são muitos: Como trabalhar os conteúdos que atendam os jovens e os adultos? Como haver respeito e minimizar os conflitos entre eles? Como aproveitar as diferenças para que isso se transforme em crescimento para todos, independente da idade?

O convívio entre alunos com idades e interesses tão diferenciados tem trazido desafios aos professores. É necessário pensar, além de uma proposta curricular diferenciada, pela característica dessa modalidade de ensino, as diferenças de idade, interesses e experiências dos alunos que convivem em um mesmo espaço de sala de aula, no sentido de proporcionar a ambos, jovens e adultos, momentos de aprendizagem e de crescimento.

Gráfico 6 – Qual o objetivo da EJA



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora tendo como base a resposta dos professores ao questionário aplicado

Na visão da maioria dos professores (63%) o objetivo da EJA é proporcionar o conhecimento aos alunos que não tiveram oportunidade na idade adequada. Além das respostas elencadas no gráfico, na opinião de 12,5% dos professores, o objetivo dessa modalidade também é trabalhar a auto-estima dos alunos e a conclusão do curso com uma carga horária mais reduzida (3,2%).

É necessário olhar a EJA para além da continuidade da escolarização. De acordo com Soares *et al* (2007, p. 23) “os jovens e adultos continuam sendo vistos na ótica de suas carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao Ensino Fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram”. Proporcionar o conhecimento aos alunos que não tiveram oportunidade na idade adequada foi a resposta mais frequente nesta questão.

É evidente a percepção que se tem ainda da EJA como uma política compensatória. É preciso pensar esse direito à educação para além da oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, “da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não cursados no tempo tido como em nossa tradição como oportuno para a escolarização” (p.23). Um novo olhar deve ser reconstruído na direção de reconhecer esses jovens e adultos como sujeitos de direitos, não de favores e suplências.

Ainda 28% dos professores responderam que o objetivo da EJA é preparar o aluno para o mercado de trabalho, uma visão pragmática distante da proposta freireana que é formar para o exercício da cidadania, para as condições de vida. Além dessa preocupação, o aluno da EJA procura a escola para melhor compreender o mundo em que vive, para conhecer, entender, e ter condições de atuar nesse mundo e produzir transformações.

Gráfico 7 – Que tipo de aluno a EJA deve formar



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora tendo como base a resposta dos professores ao questionário aplicado

Formar cidadãos críticos, exercendo sua cidadania de forma consciente foi a resposta mais frequente entre os professores (72%). Outras respostas dadas foram que a EJA deve formar alunos alfabetizados (3,0%), aluno leitor que saiba compreender textos diversos (3,0%), capaz de utilizar diferentes linguagens (3,0%). Observamos também que 16% das respostas indicam que

ainda continua a idéia de que é necessário preparar o aluno para competir no mercado de trabalho. Formar é muito mais que treinar o educando no desempenho das tarefas; Freire chama a atenção dos educadores formados ou em formação à responsabilidade ética, elucidando-os na arte de conduzir os educandos à reflexão crítica de suas realidades. (FREIRE, 1996)

A partir dessa pesquisa, os temas estudados no curso foram:

- O contexto da prática educativa
- Histórico da EJA
- O Educador da EJA
- Caminhos metodológicos
- Paulo Freire
- Avaliação na EJA
- Metodologias da prática educativa em: Educação Artística, Matemática, Português, Ciências, História, Geografia e Inglês.
- Metodologias da Prática Educativa: 1ª a 4ª séries

Num primeiro momento as aulas foram com todo o grupo de professores, quando puderam conhecer o histórico da EJA, estudar temas sobre o contexto da prática educativa, refletir sobre o papel do educador da EJA, quais caminhos metodológicos adequados a esta modalidade de ensino, a questão da avaliação, refletir sobre Paulo Freire, sua história, suas idéias e pensamentos a respeito de como o aluno aprende e ensina, como deve ser o diálogo constante entre alunos e professores, entender como se dá essa aprendizagem, o que é necessário ensinar, o que o aluno necessita aprender.

Após esses encontros, os professores foram divididos por segmentos: os professores do primeiro segmento tiveram momentos mais específicos para discutir e refletir sobre questões relacionadas à metodologia da prática educativa para 1º ao 4º Termos, e os professores do segundo segmento, de 5º ao 8º Termos discutiram sobre metodologias da prática educativa nas diversas disciplinas.

Apesar das oitenta horas de curso, nas avaliações os professores julgaram um tempo muito curto para muitas informações e discussões a respeito dos temas propostos. Havia a reivindicação de que fossem oferecidos outros cursos de formação continuada, encontros entre os professores para troca de experiências e até mesmo um grupo de estudos.

Muitos dos professores que participaram deste curso não estavam mais ministrando aulas na EJA no ano de 2006 e, devido às dificuldades de dias e horários para a formação de grupo de estudos, essas propostas não foram concretizadas.

Anteriormente a 2005, há ações pouco consistentes no que se refere às políticas públicas para a EJA, o que revela não somente o descompromisso dos governantes anteriores, mas a falta de investimento e incentivo de políticas públicas no país, realidade pela qual passa a EJA ao longo de sua história.

Pode-se levantar algumas questões: será que a verba oferecida pelo Governo Federal, através do Programa Fazendo Escola, em 2005, motivou a administração a investir na Educação de Jovens e Adultos? Se não houvesse essa verba específica, essas políticas seriam implementadas? Sem essa verba, de fato, talvez houvesse algumas restrições.

Mas deve-se enfatizar aqui a vontade política da administração, começando por designar um coordenador para estar à frente da EJA no município, o que antes não havia; garantir o direito dos alunos estudarem, ampliando de atendimento com a abertura de salas com menos de quinze alunos, o que não acontece na maioria dos municípios. Sem dúvida, nesse momento histórico, destaca-se a importante contribuição da administração da Secretaria da Educação nessa trajetória da EJA no município, em relação à formação continuada dos professores.

Quando atuei como professora nessa modalidade de ensino, a partir do ano de 2000, Valinhos não se diferenciava de muitos municípios que ofereciam a EJA em suas escolas. Pude experimentar o que muitos professores hoje vivem ao assumir uma sala de aula. Não somente eu mas os professores que trabalhavam na época se sentiam desanimados e sem apoio para desenvolver o trabalho. Havia ausência de material pedagógico, de uma equipe técnica para nos apoiar, sem contar que o prédio que usávamos para dar aulas não pertencia à prefeitura. Foram cedidas três salas de aula pela escola SESI, onde havia espaço e liberdade suficientes para desenvolver nossos projetos com os alunos.

Os professores que atuavam na EJA do município, não tinham formação inicial adequada para trabalhar com esse público e a Secretaria da Educação era desprovida de recursos humanos com formação na área da EJA. Assim, faziam um trabalho que, dentro das possibilidades, julgavam ser o mais próximo da realidade daqueles alunos. Mesmo assim, muitas vezes, desenvolviam atividades inadequadas, infantilizadas, pois a experiência desses professores no período diurno era com as crianças do ensino regular. A necessidade de formação continuada era

urgente mas não havia de fato uma política pública municipal voltada para a solução deste problema.

Valinhos nunca teve em seu quadro professores efetivos para atuar na EJA⁸⁷. Nenhum concurso público foi efetivado nesse sentido. De acordo com Soares *et al* (2007, p. 159), “uma das dificuldades apontadas no processo de formação do professor da EJA é a falta de concursos públicos para a área que, evidencia o não-reconhecimento da EJA como habilitação profissional”. Os mesmos professores que dão aulas no período diurno são aqueles que assumem as aulas na EJA.

Há uma descontinuidade do trabalho em equipe porque todo ano mudam os professores, já que a atribuição de aulas se dá através de Carga Suplementar de Trabalho (substituição) por pontuação dos professores inscritos. Esta atribuição de Carga Suplementar ocorre em dois momentos: No início do ano letivo há uma atribuição para os professores inscritos em nível de Rede, e durante o ano letivo a atribuição se dá de acordo com as salas disponíveis através de licenças-saúde, afastamentos e abertura de novas salas. Aos professores que dão aulas no período da manhã e tarde são atribuídas as salas da EJA.

Uma das características dos professores que atuam na EJA é a idéia de transitoriedade. Borgh (2007) afirma que

[...] a idéia de transitoriedade, característica do contexto dos educadores da EJA e a vinculação a outras modalidades educativas, desfavorecem a criação de um sentimento de pertença dos professores à proposta educativa. E em certas circunstâncias, as salas de aula da EJA não fazem parte das prioridades dos professores. É possível que neste contexto, a infantilização das práticas seja legitimada e justifique a assunção do aluno passivo como referencial da modalidade educativa em foco (BORGH, 2007, p.230).

Muitos desses professores, como já sabemos, assumem as aulas para complementar a carga horária e ganhar um pouco mais, porque não têm o problema de indisciplina como no regular, entre outras. A justificativa para essa falta do concurso específico é a de que as salas abertas nem sempre continuam no ano seguinte, pela desistência dos alunos, e assim o professor não poderia dar aulas no ensino regular, por ser um concurso específico.

⁸⁷ Atualmente há apenas cinco professoras efetivos através de Concurso de Remoção(1º ao 4º Termos), porém, como essas professoras não fizeram concurso específico para a EJA, podem se remover novamente para o ensino regular quando desejarem.

Na impossibilidade de ter um concurso específico para os professores da EJA, seria necessário, neste caso, criar mecanismos legais como uma forma de garantir que esses professores permanecessem na EJA e assim pudéssemos contar com um quadro de professores mais constante e tentar garantir uma continuidade do trabalho a ser desenvolvido.

No ano de 2004 ingressei na Supervisão de Ensino e em 2005, após eleições no município, a nova administração me convidou para coordenar a EJA. Ao constatar os problemas enfrentados nessa área, me dispus a traçar metas e objetivos para o avanço da EJA em Valinhos, tanto no que se refere à formação dos professores, que era um dos objetivos principais, como a extensão de oferta de vagas dessa modalidade nas escolas, para que os alunos tivessem mais opções de escolha para frequentarem o curso como, por exemplo, ampliação da oferta de passe escolar e melhoria na merenda escolar⁸⁸.

Um dos primeiros problemas, assim que a nova administração assumiu em 2005, foi a abertura de novas salas nas EMEFs, ou seja, a ampliação do acesso à Educação de Jovens e Adultos, já que o número de escolas que ofereciam o curso era pequeno e a dificuldade de alguns alunos para irem a essas escolas era grande, pela distância, falta de recursos para o transporte e o cansaço após um dia de trabalho. A resistência por parte de alguns diretores em oferecer o curso em suas escolas era grande e ainda hoje esse é um problema no município.

Muitas vezes a EJA é tida como um curso à parte da escola como um todo, não existindo por parte dos alunos um sentimento de pertencimento em relação ao espaço da escola, sentem-se como que “invadindo” um lugar do qual não fazem parte. Percebe-se, através da convivência com estes jovens que, quando eles chegam à EJA, em geral, estão desgastados, desmotivados, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais, e necessitando que o professor lhes ajude a recuperar a auto-estima na sala de aula e, muitas vezes, na sua vida particular.

O reconhecimento, por parte dos professores e de toda a equipe escolar, de que esses jovens possuem capacidades individuais e criativas, faz com que eles adquiram novamente um sentimento de pertença ao espaço escolar, perdido na maioria das vezes, ao ingressarem ou retornarem à escola. É importante compreender que o espaço da escola é o espaço gerador de conhecimentos e aprendizagens, aos quais os educandos não teriam acesso por mais que vivessem em uma sociedade letrada; é um espaço de interação, de trocas e relações e a escola

⁸⁸ A merenda escolar oferecida na EJA não atendia às necessidades de vários alunos que vinham para a escola após o período de trabalho. Solicitamos a melhoria dessa merenda no sentido de oferecer um cardápio que incluísse uma alimentação mais reforçada.

deve significar para toda a comunidade escolar, professores, alunos e funcionários, um lugar de pertença, de acolhimento, de ser e perceber-se como parte dela.

Para Haddad (2007),

Uma nova visão do sujeito da EJA tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, onde a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo e reproduzindo como resultado desta ação participativa (HADDAD, 2007, p. 15).

Os professores também muitas vezes se sentem à parte da comunidade escolar em algumas escolas por não poderem usar algumas dependências para desenvolver seus projetos com os alunos (como a culinária), pela falta de reuniões pedagógicas voltadas para planejamento das atividades e estudo, sendo que os HTPCs⁸⁹, que são momentos para se desenvolver o diálogo, reflexão, troca de experiências, na maioria das escolas, não são usados especificamente para esse fim. Em muitas das escolas esses momentos são feitos em conjunto com os professores do ensino regular que sempre têm a prioridade, não tendo o tratamento e importância devidos para a equipe pedagógica da escola.

Esta visão tem melhorado, através de reuniões, reflexões com a equipe da escola, coordenação, direção e professores das escolas, inserindo no Projeto Político Pedagógico maior participação da EJA nos projetos a serem desenvolvidos no espaço escolar. Têm-se insistido que a EJA não pode ficar apartada da escola, mas sim que faz parte da mesma.

Foi inserida também a Ginástica Laboral⁹⁰ para os alunos da EJA, o que tem proporcionado momentos de relaxamento após um dia cansativo de trabalho. Houve uma mudança no cardápio da merenda escolar, onde os alunos têm uma alimentação adequada, refletindo assim na satisfação dos alunos e, conseqüentemente, em um melhor desempenho em sala de aula, além do oferecimento do passe escolar, que muitas vezes era motivo de evasão dos alunos.

Valinhos precisava avançar também de um crescimento também qualitativo, que reconhecesse e trabalhasse de forma efetiva com as particularidades do público da EJA. Assim, mais uma vez a parceria com a UNICAMP, através da FE – GEPEJA, trouxe a formação continuada às professoras das séries iniciais (1º ao 4º Termos), que teve seu início no segundo

⁸⁹ Os professores têm, por semana, duas horas de trabalho pedagógico coletivo (1º ao 8º Termos)

⁹⁰ A Ginástica Laboral proporciona aos alunos da EJA momentos de relaxamento após um dia cansativo de trabalho.

semestre do ano de 2007, estendendo-se até o final de 2008, quando evidenciamos um marco histórico neste período, e por isso ser a formação continuada das professoras o foco desta pesquisa.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EJA DE 1º ao 4º TERMOS NO PERÍODO DE 2007 e 2008: A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE UM CURRÍCULO

Pensar a formação das professoras da EJA em Valinhos, e apresentar a proposta ao atual Secretário da Educação do município foi desafiador, pois o quadro de professoras⁹¹ desse segmento no município, a cada ano muda, não conseguindo se formar um grupo permanente, que possa se investir e esperar um trabalho contínuo por parte dessas professoras.

O objetivo era trabalhar com os que já eram efetivos, mesmo sabendo que a qualquer momento poderiam mudar de período e assim, não trabalhar mais na EJA, e também com os demais professoras que no momento necessitavam da formação, pois estavam ministrando aulas para esses alunos. A proposta era a de que as professoras efetivas, colocadas em cada uma das escolas, pudessem ser multiplicadores para os outros professores que ingressariam nos anos seguintes na EJA, sem nenhum tipo de formação para trabalhar com esses alunos e assim, a Secretaria da Educação conseguir dar continuidade à proposta de formação, como forma de ter uma prática que atendesse às necessidades desses alunos.

No início do segundo semestre de 2007, surgiram⁹² algumas idéias a respeito do curso de formação para as professoras, mais precisamente em um dos encontros do GEPEJA. Essas idéias foram amadurecendo e, através de muitos outros encontros, definiu-se a organização que daria referência ao trabalho: Um estudo dos princípios teórico-metodológicos das práticas pedagógicas realizadas nos anos iniciais da EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, problematizando a alfabetização de adultos, mas sem ser este o foco⁹³. Também seria discutida a teoria da ação dialógica proposta por Paulo Freire como possibilidade de elaboração de uma proposta curricular para os anos iniciais da EJA no Ensino Fundamental.

⁹¹ O número de professores que atuavam na EJA, de 1º ao 4º Termos, no ano de 2007 e 2008, era de 20 professoras, sendo que somente 05 delas são efetivas.

⁹² Foram realizados vários encontros com a formadora Profª Dra Silmara de Campos, membro do GEPEJA, para discutirmos os passos a serem desenvolvidos em cada etapa do curso de formação.

⁹³ O objetivo foi a discussão sobre as contribuições de diferentes teóricos para as reflexões e debates sobre currículo, quais as necessidades dos alunos e alunas da EJA e a partir daí desenvolver uma proposta curricular para a EJA de Valinhos.

4.1 Perfil das professoras alfabetizadoras de 1º ao 4º Termos da EJA em Valinhos

Participaram do curso de formação 20 professoras do 1º segmento. O critério para participação desses professores foi o de estarem ministrando aulas na EJA no período do segundo semestre de 2007 e no ano de 2008. Pelo fato do curso ter a duração de um ano e meio, alguns professores não fizeram o curso por completo por, em algum semestre, não estar atuando na EJA e não ter disponibilidade ou interesse de continuar. O quadro número 03 representa os dados gerais das professoras alfabetizadoras que participaram do curso de formação. Para a identificação foram usados números, com o objetivo de preservar a identidade das professoras.

Quadro 4 – Dados gerais das professoras de 1º ao 4º Termos – Curso 2007/2008⁹⁴

IDENTIFICAÇÃO NOME	TEMPO DE TRABALHO NA EJA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CURSO
Prof 1* (efetiva na EJA)	06 meses	Superior	Pedagogia e cursando Mestrado em Educação Matemática
Prof 2**	05 anos	Superior + Pós-graduação	Pedagogia e Mestrado em Ciência da Informação
Prof 3*	06 meses	Superior + Especialização	Pedagogia e Especialização Educação Infantil e séries iniciais
Prof 4**	03 meses	Superior	Pedagogia
Prof 5	03 anos	Superior	Pedagogia
Prof 6	01 ano	Nível Médio+ Superior	Magistério, Psicologia e cursando Psicopedagogia
Prof 7 (efetiva na EJA)	03 anos	Nível Médio + Superior + Especialização	Magistério, Psicologia e Educação Especial
Prof 8*	06 meses	Superior+Especialização	Pedagogia e Educação Especial
Prof 9	06 meses	Superior +Especialização	Pedagogia e Inclusão
Prof 10*	07 meses	Superior	Pedagogia e cursando Psicopedagogia
Prof 11	01 ano	Superior	Pedagogia e cursando Psicopedagogia
Prof 12 (efetiva na EJA)	18 meses	Superior + Especialização	Pedagogia e Psicopedagogia
Prof 13 (efetiva na EJA)	07 anos	Superior + Especialização	Pedagogia e Psicopedagogia
Prof 14*	03 meses	Superior	Pedagogia
Prof 15 (efetiva na EJA)	04 anos	Superior	Pedagogia
Prof 16*	01 ano	Superior +Especialização	Pedagogia+Psicopedagogia
Prof17***	18 meses	Superior +Especialização	Pedagogia e Educação Especial
Prof 18**	01 ano	Superior +Especialização	Pedagogia e Psicopedagogia
Prof 19**	06 meses	Superior	Pedagogia
Prof 20**	06 meses	Superior	Pedagogia

Fonte: Dados coletados através de entrevista realizada com as professoras no período de agosto 2007 a agosto de 2008.

⁹⁴ *As professoras participaram somente do início do curso, no segundo semestre de 2007, por não estarem atuando mais na EJA no ano seguinte.

**As professoras participaram do curso a partir do primeiro semestre de 2008.

*** A professora participou no segundo semestre de 2007, como não conseguiu substituição na EJA no primeiro semestre de 2008, não frequentou o curso, retornando no 2º semestre de 2008, quando substituiu uma classe. As demais professoras participaram do curso integralmente, de agosto de 2007 a dezembro de 2008.

O resultado da entrevista revela que das 20 professoras que atuavam na EJA, somente 09 conseguiram participar integralmente do curso de formação, sendo que 05 delas já eram efetivas e 04 conseguiram continuar no curso no ano seguinte por estarem atuando na EJA novamente através de Carga Suplementar (substituição). Esses dados mostram que há uma necessidade urgente de mudanças em relação à contratação do professor que vai atuar na EJA, devendo ser um professor efetivo nessa área.

A troca de professores todo ano, com algumas exceções, inviabiliza muitas vezes, o investimento em cursos de formação e outros que poderiam ser feitos nessa área, além de prejudicar significativamente a continuidade de um trabalho pedagógico eficaz com os alunos.

É necessário urgentemente compreender a especificidade da EJA, onde se possa construir um grupo de professores que irão atuar na EJA de forma efetiva, superando a descontinuidade das políticas públicas para a EJA, constantes alterações nas rotas pedagógicas, podendo, assim, avançar nos objetivos dessa modalidade de ensino.

Para esses professores trabalhar com a EJA é gratificante, os alunos trazem consigo uma riqueza cultural muito grande, não há o problema da indisciplina, são esforçados e há o respeito pelo professor⁹⁵:

É muito bom trabalhar com os jovens e adultos. Melhor do que trabalhar com crianças. Eles têm uma perspectiva diferente, querem progredir, ter sucesso na vida, melhorar as condições econômicas através de um emprego melhor, isso faz com que nós professores possamos ajudar mais e nos sentimos realizados com isso. (PROF. 12)

A esse respeito, uma das professoras relatou:

Eu tive o privilégio de poder dar aulas na EJA através da substituição, não conhecia o trabalho com esses alunos, mas depois que eu comecei a dar aulas fico torcendo para no próximo ano conseguir uma substituição de novo... Eles são muito interessados, querem realmente aprender. (PROF. 4)

É importante destacar que já era uma solicitação da maioria das professoras a realização de um curso de formação. Elas sentiam a necessidade deste espaço para ampliar seus conhecimentos acerca do trabalho com os jovens e adultos devido às dificuldades enfrentadas pelo desconhecimento do assunto, além da oportunidade de troca de experiências e de momento

⁹⁵ Esses depoimentos estão registrados em mídia áudio-visual.

de estudo e reflexão para avançarem em suas práticas. Algumas professoras destacaram suas dificuldades:

No começo foi praticamente um “pulo no escuro”. Aconteceu comigo o que acontece com a maioria dos professores que começam a dar aulas para a EJA. Eles são colocados em uma realidade que não estão preparados para enfrentar. Dificilmente você vê um professor que esteja preparado para atuar na EJA. A verdade é que a gente vai aprendendo na prática, vai conhecendo os alunos, suas necessidades... mesmo assim é difícil. (PROF. 10)

E a necessidade de formação para trabalhar com a EJA:

A gente sente necessidade de uma formação mais específica para trabalhar na EJA. A forma de trabalhar com eles é diferente. São adultos. Nós não estamos preparados para isso. Fazemos a nossa parte, da forma que dá... adaptando as atividades... mas acho que não está certo assim né? (PROF. 7)

Embora não tivesse sido uma convocação para os Coordenadores e Diretores, o curso foi bastante divulgado para esses especialistas, pois julgávamos indispensável a participação desses profissionais. Das 05 escolas envolvidas, tivemos apenas 01 Coordenadora na primeira etapa do curso, que esteve presente somente a alguns encontros no segundo semestre de 2007; 01 Coordenadora que começou sua participação no primeiro semestre de 2008 mas não deu continuidade ao curso; uma Diretora, que acompanhou parte do curso e uma Vice-Diretora que participou no segundo semestre de 2007 e no segundo semestre de 2008⁹⁶.

Apesar da insistência por parte da coordenação da EJA para a participação desses especialistas, inclusive em reunião com o Secretário da Educação, solicitando intervenção no caso, não tivemos o retorno esperado. A preocupação era compreender: como o Coordenador Pedagógico dessas escolas iria orientar os professores ou estabelecer um diálogo em reuniões pedagógicas ou mesmo o planejamento das atividades que teriam que ser desenvolvidas no decorrer do curso, se ele não tinha compreensão dos conteúdos e discussões realizadas nos encontros? Como iria orientar outros professores novos que a cada ano ingressam na EJA, se ele mesmo não tinha o mínimo de conhecimento necessário de como trabalhar com os alunos?

⁹⁶ A Direção da escola na qual essa especialista trabalhava, julgou desnecessária a continuidade de sua participação no curso no primeiro semestre de 2008. Após insistência por parte da Coordenadora da EJA no município, a vice-diretora voltou ao curso no segundo semestre.

A EJA sofreu, ao longo dos anos, o descaso das políticas públicas. Fica claro e evidente que, apesar de Valinhos implementar novas políticas para a EJA, a partir de 2005, trazendo mudanças significativas e um novo olhar para essa modalidade de ensino, nas escolas havia e ainda há, muito desses resquícios de uma Educação de Jovens e Adultos tratada sempre à margem.

Na época do curso, para alguns, não havia a necessidade de investimentos nessa área, culminando assim na falta de vontade, desprezo e falta de empenho para que professores participassem do curso, assim como seus especialistas⁹⁷. Outra situação é a de indiferença, quando alguns foram simpáticos à proposta mas não se envolveram nela, deixando apenas para os professores, a participação no curso.

Certamente a EJA mexe e desestrutura o modelo tradicional e arcaico que a escola ainda insiste em desenvolver e mudanças nessa trajetória incomodam; exige rompimento de paradigmas, reconhecimento da especificidade da EJA e tratamento adequado, compromisso não só com os alunos do ensino regular mas também com os alunos jovens e adultos, para uma educação de qualidade. Para muitos isso é uma carga muito pesada, significa trabalho e envolvimento.

No entanto, esses problemas e desafios que surgiram não foram empecilho para o início do curso de formação, realizado com os professores que são efetivos na EJA, para que dentro das escolas pudessem ser os multiplicadores dos estudos e ações que, através de muita reflexão e diálogo, desencadearam na construção da proposta de um currículo para a EJA, ao longo do curso.

4.2 Primeiros passos: uma proposta da produção coletiva de um currículo para a EJA do município de Valinhos

Considerando a necessidade da construção de uma proposta curricular, a formação continuada de professores iniciou-se em agosto de 2007. Ficou claro nesse primeiro momento que o objetivo não era trazer “fórmulas”, “receitas prontas” às professoras, mas através de muita reflexão e estudo, pudessem avançar na construção dessa proposta.

⁹⁷ Refiro-me aos Coordenadores Pedagógicos das escolas que possuem a EJA de 1º ao 4º Termos.

Na sequência, pretendemos delinear os passos dados pela formadora e o grupo de professoras. Foram quatro as etapas desta formação. As Etapas I e II tiveram como objetivo discutir a teoria dialógica proposta por Paulo Freire como possibilidade de elaboração de uma proposta curricular para os anos iniciais da EJA no Ensino Fundamental. Nas etapas III e IV o objetivo foi realizar a sistematização das práticas pedagógicas no processo reflexivo entre o conjunto dos estudos teóricos, realizados nas etapas I e II deste curso, e a ação reflexiva sobre o trabalho docente realizado. Os encontros foram realizados no horário de trabalho das professoras, quinzenalmente, sendo que cada etapa teve a duração de 40 horas, totalizando 120 horas de curso.

Professoras de cinco escolas participaram do curso de formação: Escolas A, B, C, D e E⁹⁸. No segundo semestre de 2007 essas escolas atendiam um total de 118 alunos de 1º ao 4º Termos no segundo semestre, e em 2008 atendiam 216 alunos no primeiro semestre e 200 alunos no segundo semestre.



Fig 1 -Professoras em formação
Fase I e II



Fig. 2 – Grupo de professoras em formação
Fase III e IV

É importante ressaltar que o objetivo era que o próprio curso de formação fosse construído em conjunto, partindo da necessidade das professoras, o que realizou-se ao longo do processo. Vários temas foram trabalhados com as professoras, a partir de agosto de 2007. Havia a necessidade de que conhecessem diferentes referenciais teóricos para que pudessem construir a prática reflexiva.

⁹⁸ Utilizarei letras para identificar as escolas

Por ser o objetivo, na primeira etapa, discutir a teoria da ação dialógica proposta por Paulo Freire, travou-se a possibilidade de elaboração de um currículo para os anos iniciais da EJA no Ensino Fundamental.

Os Conteúdos estudados ao longo do curso foram:

- A Concepção “bancária” x Concepção problematizadora e libertadora;
- A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade;
- Educação dialógica e diálogo: teoria da ação dialógica;
- O diálogo começa na busca do conteúdo programático;
- Temas Geradores e o conteúdo programático desta educação;
- A produção do currículo na e para a Educação de Jovens e Adultos.

Temas importantes discutidos nos encontros quinzenais em 2007 e 2008:

1. “O papel do registro na formação do professor” de Madalena Freire; enfatizando “para que servem os registros que realizamos?”- O registro como instrumento de mediação para a reflexão sobre o fazer e produção de novos saberes;

2. “Qualidades indispensáveis no desempenho de professores e professoras progressistas” em Paulo Freire (humildade, amorosidade, coragem, tolerância, decisão, segurança, paciência...)

3. A teoria dialógica de Paulo Freire

4. “Conversando com o educador da Educação de jovens e Adultos”⁹⁹ - Discussão sobre a formação do educador de jovens e adultos, com os seguintes pontos para discussão sugeridos pela formadora:

- Como nos tornamos professoras de jovens e adultos?
- Formação de professores para a educação básica (LDB 9394/96)
- Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos

5. “Psicogênese da língua escrita”- Emília Ferreiro(1985); Discussão e reflexão sobre a escrita realizada pelos alunos e alunas da EJA a partir da avaliação realizada;

6. Discussão e reflexão sobre a escrita realizada pelos alunos e alunas da EJA a partir das suas histórias de vida;

7. Discussão sobre “representação social”

⁹⁹ Texto produzido por Adriana Medeiros Farias e Silmara de Campos

8. Discussão sobre o texto “Estudo particular do problema da educação de adultos: a realidade social do adulto. Sua qualidade de trabalhador e o conjunto de conhecimentos básicos que pressupõe”, de Álvaro Vieira Pinto em seu livro *Sete lições sobre a Educação de Adultos* (2003);

Alguns pontos para a discussão elencados pela formadora:

- O homem é produto do seu trabalho
- O educando adulto e seu papel como membro pensante e atuante em sua comunidade
- O que é que o adulto ignora?
- O que é que se necessita aprender?
- Como lhe ensinar?
- O equívoco da infantilização do adulto concebido como “atrasado”
- O não reconhecimento do caráter relativo de sua ignorância e das causas sociais que a explicam.

9. Apresentação das diferentes teorias do currículo por Tomaz Tadeu da Silva (In: *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 2007) – Estudo analítico e comparativo, nos GET.

10. O Tema Gerador e a elaboração dos conteúdos programáticos - Discussão e reflexão sobre as produções dos alunos e alunas da EJA, a partir da problematização do Tema “Água e Meio Ambiente” , tema este trazido pelas professoras , e os subtemas tirados a partir da síntese das discussões realizadas com os alunos.

11. Reflexões e discussões acerca do Estudo do Meio. Texto: *O significado do Estudo do Meio enquanto proposta metodológica*, da autoria de Silmara de Campos (formadora)

Foram utilizados ainda outros textos¹⁰⁰ para reflexão e discussão nos encontros: Paulo Freire: *Política e Educação* (1992); *Alfabetização como elemento de formação para a cidadania* (1996); *A dialogicidade: Essência da educação como prática para a liberdade* (1977); Texto: *Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I: O estudo da realidade, o Estudo do Meio* - Mova SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Texto: *A construção da Escrita – Caderno de Formação 2 – MOVA Diadema* (1996); *Materiais didáticos para a Educação de Jovens e*

¹⁰⁰ No início do curso os professores receberam uma Coletânea de Textos, complementado por outros, ao longo do curso, coerente com os pressupostos que o orientaram, e com o GEPEJA que trabalha com esses pressupostos.

Adultos, de Osmar Fávero (2007); *Currículo, diferença cultural e diálogo*, de Antônio Flávio Barbosa Moreira (2002); *Sete Lições sobre educação de adultos*, de Álvaro Vieira Pinto.

Antes mesmo de iniciar os trabalhos com as professoras para a construção da proposta de um currículo para a EJA, houve um importante momento em que os grupos puderam registrar seus conhecimentos a respeito do tema.

Ao fazer este “ensaio”, as professoras¹⁰¹ da EMEF B puderam registrar o que pensavam a respeito do currículo para a EJA:

Ao pensarmos um currículo para a EJA, devemos considerar a quem se destina esse ensino. Nossos alunos são, em sua maioria adultos, com uma história de vida que devemos “levar em conta”[...] Tal currículo deve ser, portanto, muito flexível, dando oportunidade para que os próprios alunos possam trazer suas experiências de vida para o cotidiano da sala de aula, e para que da troca dessas experiências no convívio diário, das conversas e discussões possa emergir o Tema Gerador que será o fio condutor dos conteúdos[...] o conteúdo deverá estar sendo desenvolvido, portanto, instigando essa realidade dos alunos ao Tema Gerador, pois é a necessidade deles que vai mostrar ao professor o que é preciso trazer “a mais” para a sala de aula como forma de problematizar e ressignificar o que já conheciam, oportunizando um novo olhar, ampliando seus conhecimentos. (Grupo de professoras da EMEF B)

Também as professoras da EMEF A deram a sua contribuição:

[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção [...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que fazem uso dele [...] deve se elaborar um plano de ensino real, contextualizado com a necessidade do aluno, visando contribuir com a prática dos educadores e dos educandos, de modo a atingir as expectativas da proposta de uma maneira geral. Deve criar condições para promover o desenvolvimento de nossos alunos, nos aspectos afetivos, cognitivos e sociais [...] formar pessoas críticas, conscientes de seus direitos e deveres, que sejam capazes de refletir sobre o que é proposto.[...] o educador deve fazer uma pesquisa sobre a realidade existente junto ao grupo que irá atuar, partindo daí com Temas Geradores significativos [...] é a experiência dos alunos que vão se tornar a fonte dos Temas Geradores que vão constituir o conteúdo para o currículo da EJA. O conteúdo deve ser sempre resultado de uma pesquisa no universo dos próprios educandos juntamente com os educadores. (Grupo de professoras da EMEF A)

Partindo das experiências e saberes das professoras, o objetivo foi estudar a temática, para que, tendo o suporte teórico, as professoras pudessem avançar em seus trabalhos nos encontros de estudo quinzenais e também desenvolver com os alunos as ações propostas¹⁰². Todo esse processo desencadeou muitas discussões e momentos muito ricos de aprendizagem e reflexão, quando

¹⁰¹ Cito apenas a escola para preservar a identidade das professoras.

¹⁰² O que o aluno já sabe, qual a necessidade que ele expressa e o que ele precisa saber para avançar.

puderam vivenciar o que significa construir uma proposta curricular que não pré-determina os conteúdos, pois estes são discutidos com os alunos, e que busca contemplar as necessidades dos mesmos, rompendo com uma visão linear e tradicionalista de aprendizagem.

4.3 O processo de construção da Proposta Curricular

Em se tratando de um instrumento tão importante – o currículo¹⁰³ – é necessário trazer ao debate o seu significado, e dependendo do significado a ele conferido, como pode influenciar a concepção e a prática do professor.

Ao se pesquisar a etimologia da palavra currículo, verifica-se que ela deriva da palavra latina *scurrere* e apresenta vários significados como: ato de correr, atalho, pista de corrida. Daí o entendimento do currículo escolar como um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos. Nessa perspectiva, o termo está intimamente vinculado à idéia de sequencialidade e de prescrição.

A concepção de que os currículos escolares são apenas uma seleção de conteúdos e disciplinas organizadas em uma grade curricular de acordo com alguns parâmetros precisa ser ultrapassada. Organizar um currículo implica num processo que se realiza entre lutas, conflitos de posições e relações de poder, isto é, o currículo não é um elemento neutro. Assim, é construído social e culturalmente. Por isso, o conhecimento que dá corpo ao currículo constitui-se como um conhecimento particular, nunca é neutro; reflete os interesses específicos de grupos que o selecionam e o legitimam.

Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. Este autor discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares. Pode-se dizer que seu esforço de teorização consiste em responder à questão curricular fundamental: “o que ensinar?”. Não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas devem ser. A crítica desse educador ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária” e através do conceito “educação problematizadora”, busca desenvolver uma concepção que possa se constituir numa alternativa à concepção bancária que ele critica.

¹⁰³ É através do currículo que se realizam basicamente as funções da escola como instituição formadora.

Na perspectiva de Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária da busca dos Temas Geradores que vão construir os conteúdos programáticos do currículo dos programas de educação de adultos. Assim, não há lugar em seu pensamento e prática para propostas curriculares centralizadoras, que priorizam os conteúdos disciplinares, burocratizados, destituídos da participação dos educandos. Freire e Shör (1986) afirmam que:

O currículo padrão, o currículo de transferência, é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE E SHÖR, 1986, p.97).

Em oposição, ele mostra, com a sua primeira obra Educação como prática da liberdade, a importância de construirmos o currículo a partir do levantamento do universo vocabular, dentro de um contexto cultural situado. Desse modo, ele diferencia a cultura popular da erudita e assim o fazendo, opta pela cultura das classes populares. O currículo, nesta perspectiva, passa a ser organizado a partir da seleção de temas geradores em função da relevância social que estes venham a assumir para um determinado grupo de pessoas.

Não encontramos em Freire uma definição mais elaborada a respeito do currículo, mas sua obra se acha impregnada do caráter político, histórico e cultural do currículo, assim como faz ressaltar permanentemente a importância de desocultar a ideologia que não se manifesta claramente no currículo oficial e propõe que se busquem formas de resistência às imposições autoritárias. Acompanhando esse pensamento de Freire podemos dizer que dependendo da perspectiva em que o currículo é pensado, ele pode se tornar um instrumento de subordinação ou de libertação.

Dialogando com as idéias de Freire autores como Lopes (2006), Apple (2006), Moreira e Silva(2000), Sacristán (2000), Menegolla e Sant'anna (2002) e Silva (2007) deixam claro a influência da teoria crítica no currículo. Para esses autores, o currículo vai além da grade curricular, da seleção de conteúdos e organização de disciplinas, por isso, embora abordada de forma diferenciada, eles concebem o currículo como instrumento político no sentido amplo incorporando às suas análises as categorias da teoria crítica do currículo e as idéias principais da pedagogia freireana.

Poder, ideologia, cultura, currículo oculto, classe social, gênero e raça, formas de resistência, conscientização e libertação são categorias que estão presentes nestes estudos, o que faz com que haja uma aproximação entre a teoria crítica do currículo e a teoria pedagógica freireana.

Lopes (2006)¹⁰⁴ afirma que

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola.

Um currículo não pode ser pronto. Ele precisa necessariamente ser construído com os alunos, no local onde esse aluno se insere, vive. É através da história de cada um, de suas vivências, que nasce o currículo.

De acordo com Menegolla e Sant'anna (2002), currículo *não é*

[...] simplesmente como sendo a relação e distribuição das disciplinas, com a sua respectiva carga horária. Não é também o número de horas-aula e de dias letivos. Ele não se constitui apenas por uma seriação de estudos [...] ou uma listagem de conhecimentos e conteúdos das diferentes disciplinas para serem ensinadas de forma sistemática, na sala de aula.[...] não é simplesmente um plano padronizado, onde estão relacionados alguns princípios e normas para o funcionamento da escola [...] não é algo restrito somente ao âmbito da escola ou da sala de aula. (MENEGOLLA E SANT'ANNA, 2002, p.50)

E completam, afirmando que “o termo currículo nos dá uma idéia de um caminho percorrido durante uma vida, ou que se vai percorrer. É algo abrangente, dinâmico e existencial. É entendido numa dimensão real e profunda que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno” (MENEGOLLA E SANT'ANNA, 2002, p.51).

Moreira e Silva (2000) afirmam que

O currículo não é um elemento inocente e neutro, de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder; o currículo

¹⁰⁴ Fonte: Texto da contracapa do livro *Pensamento e política curricular* – entrevista com William Pinar. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*.(2006)

transmite visões sociais particulares e interessadas; o currículo produz identidades individuais e sociais, particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 7,8)

As escolhas feitas na escola não são por acaso, não são neutras. Ha nesses contextos elementos vinculados a uma determinada época e sociedade. Não e somente uma escolha de procedimentos, envolve escolhas sociais, culturais e políticas.

Para Sacristán (2000, p. 17), currículo é “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Esses interesses, atrelados aos projetos políticos, é que determinam os rumos dos currículos escolares e conseqüentemente ditam as regras em uma instituição de ensino.

Apple (2006) ressalta a relação entre dominação econômica e cultural do currículo. Este autor aponta também como as escolas, através do currículo, produzem e reproduzem a desigualdade social:

[...] a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação [...] é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2006, p. 59).

O currículo é historicamente determinado pela visão de um grupo social que elege e legitima os conhecimentos que devem ser compartilhados socialmente, até mesmo como verdades.

Conhecer as teorias sobre o currículo nos leva a refletir sobre *para que serve, a quem serve e que política pedagógica elabora o currículo*. A partir de fevereiro de 2008, a proposta de continuidade do curso com as professoras foi realizar estudos sobre as *teorias de currículo* e foram tomados como referenciais teóricos os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2007) em *Documentos de identidade: Uma introdução às Teorias do Currículo*, discutindo as Teorias do currículo. Para Silva (2007), currículo

[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é *autobiografia*, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p.15)

Mas, para este autor “uma definição não nos revela o que é essencialmente o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (ibid, p.14). Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de currículo, seja a de saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder.

Também como referenciais teóricos foram estudados os autores Boaventura de Sousa Santos (2004) e suas contribuições em seu livro *Conhecimento prudente para uma vida decente*; as proposições de Jurjo Torres Santomé (1998) em *Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado*, a *teoria dialógica* de Freire (1986) e *Paradigmas da Educação*, que foi apresentado através de uma palestra (mídia digital) de Mário Sérgio Cortella, com o tema destacando *o desenvolvimento da competência coletiva conjugado com o desafio de mudar*. Estes autores foram o ponto de referência para as discussões nos grupos e na escola, contribuindo para o processo de produção da proposta curricular para a EJA de Valinhos. Foram organizados os GET – Grupo de Estudos e Trabalho – nas escolas, com as professoras que participavam do curso, e cada grupo ficou responsável em selecionar um artigo para estudo, trazendo pontos para discussão no grupo maior, com as demais professoras, nos encontros quinzenais.

A referência, o ponto de partida foi a “Teoria da ação dialógica de Paulo Freire” e “Tema Gerador” (Freire,1996), para a organização de todo o trabalho que seria desenvolvido pelos professores e os alunos nas escolas. A orientação da formadora era para que as professoras discutissem junto com os alunos os Temas Geradores a serem desenvolvidos nas escolas, num momento de colaboração, união, organização e síntese cultural – categorias apontadas por Paulo Freire (1986), como princípios da teoria da ação dialógica.

Após o estudo dos GET nas escolas, as professoras, organizadas em seus grupos puderam registrar suas sínteses provisórias e no grupo maior, apresentar e discutir os temas propostos. Campos (2008), em seu texto *Apresentação*¹⁰⁵, afirma que “o grupo observou que para além das categorias apontadas por Freire (1986), inserem-se discussões acerca dos *paradigmas nas ciências sociais*, tendo como contribuição Sousa (1996) pelo intenso debate acerca do *conhecimento prudente para uma vida decente*.”

A EMEF A contribuiu com a discussão destacando que “dentre as teses do autor acerca de um paradigma emergente, está a compreensão de que não há uma ruptura entre as ciências

¹⁰⁵ Texto redigido pela formadora durante o período do curso.

naturais e sociais, mas uma fusão, um ‘dialogar com outras formas de conhecimento deixando-os penetrar por elas’.”

De acordo com Campos (2008)¹⁰⁶

Colocar no centro deste debate as discussões sobre *paradigmas* para a elaboração de uma proposta curricular significa distanciar-se das tradicionais conceituações sobre *ciência* e, conseqüentemente, sobre currículo. Propor o encadeamento de uma discussão na outra revela a nossa compreensão de ciência e o reconhecimento da provisoriade do conhecimento produzido, mas válido, num dado momento e lugar historicamente marcados. (CAMPOS, 2008, p.3)

As professoras da EMEF B ficaram responsáveis pelos estudos de Jurjo Torres Santomé (1998), que traz contribuições teóricas sobre o Currículo Integrado, afirmam que “o currículo integrado deve considerar a interdisciplinaridade, a globalização (entendida como respeito aos estágios do desenvolvimento, além da atenção ao desenvolvimento afetivo e cognitivo) e a educação global, numa dimensão sociohistórica.”

Para Campos (2008), é relevante trazer fragmentos das proposições do autor, para melhor compreendermos sua aproximação com os princípios e fundamentos balizadores desta proposta curricular para a EJA do município de Valinhos. Segundo Santomé (1998), citado por Campos (2008), incorporar uma perspectiva global implica em:

1. Envolver-se na análise dos contextos socioculturais nos quais se desenvolve sua vida, assim como nas questões e situações que são submetidas a estudos. Prestar atenção às dimensões culturais, econômicas, políticas, religiosas, militares, ecológicas, de gênero, étnicas, territoriais, etc.;
2. Levantar as questões de poder implicadas na construção da ciência e as possibilidades de participar nesse processo;
3. Deixar evidente a participação daqueles que constroem a ciência e o conhecimento; não silenciar sobre isto, a fim de demonstrar a historicidade e os condicionantes dessa construção;
4. Incorporar a perspectiva histórica, as controvérsias e as variações relativas ao fenômeno que é objeto de estudo: a que se deveram, a quem beneficiavam, etc. Insistir, portanto, na provisoriade do conhecimento;
5. Incorporar as experiências práticas em quadros cada vez mais gerais e integrados;
6. Analisar as questões que são objeto de estudo e investigação levando em consideração as dimensões de justiça e equidade. Converter o trabalho escolar em algo que permita pôr em prática e ajudar a compreensão das implicações de diferentes posições éticas e morais;
7. Partir da experiência e valorizar o conhecimento dos próprios alunos e alunas. Facilitar a confrontação de seus pressupostos e pontos de vista pessoais com o de outras pessoas;

¹⁰⁶ Retirado do texto: *Apresentação*, redigido pela formadora

8. Promover a discussão acerca de diferentes alternativas para resolver problemas e conflitos, assim como dos efeitos colaterais de cada uma das opções;
9. Proporcionar possibilidades de avaliação e reflexão das ações, valorações e conclusões que são suscitadas ou nas quais se vêem comprometidos.
10. Comprometer-se na aceitação de responsabilidades e na tomada de decisões, assumindo riscos e aprendendo a partir dos erros que são cometidos;
11. Potencializar a personalidade específica de cada estudante, seus estilos e características pessoais. Convencer-se do valor positivo da diversidade pessoal, algo imprescindível para se poder compreender outros povos e culturas;
12. Empregar estratégias de ensino e aprendizagem flexíveis e participativas. Aprender em um quadro organizativo flexível, participativo e democrático, no qual se preste especial atenção à integração dos estudantes de diferentes grupos étnicos e níveis culturais, de distintas capacidades e níveis de desenvolvimento, e no qual as tarefas escolares sejam realizadas em grupos cooperativos de trabalho. (SANTOMÉ, 1998, p. 65-66)

Santomé (1998) vem ao encontro do que acreditamos para uma proposta de um currículo para a EJA, ao afirmar que

Entre as questões que podem persuadir-nos a favor dessa modalidade de organização e desenvolvimento curricular estão as que se referem à utilidade social de todo currículo: Deve servir para atender às necessidades de alunos para compreenderem a sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias, (SANTOMÉ, 1998, p.185)

Este autor (ibid) continua propondo que:

[...] devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante [...] deve-se aumentar o poder de participação e de decisão deste grupo, especialmente à medida que vão tendo mais experiência, em âmbitos de deliberação do currículo que podem ser, por exemplo, a seleção de conteúdos, habilidades, hábitos, valores, etc., que se deseja promover e desenvolver. Da mesma forma, eles também devem participar da discussão das formas e ritmos de trabalhos nas salas de aula, da escolha de recursos didáticos, formas de avaliação, atividades de recuperação, extra-escolares, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 186)

Outra questão estudada pelas professoras foi acerca da discussão sobre currículo focando na produção social da identidade e da diferença, que tem como referencial teórico Tomaz Tadeu da Silva (2007). Para esse estudo as professoras da EMEF D destacaram que “o que identifica as reflexões acerca de um currículo voltado para a diversidade vai além de aspectos conceituais. A análise se centra no campo da articulação das relações sociais de forma a fazer da sala de aula um

espaço de enunciações¹⁰⁷.” Ainda segundo as professoras, “para um currículo ser flexível, faz-se necessário desconstruir relações anteriores a respeito da diferença e reconstruir os caminhos da inclusão.”

Campos (2008) afirma que “as professoras, ao pensar na diversidade que constitui a sala de aula, começam a ter consciência de que sempre falam do outro, mas não de si. Nesta perspectiva, o movimento de constituição de um currículo gera instabilidade porque começam a perceber, que na busca da própria identidade, muitas vezes se colocam numa perspectiva simétrica em relação ao saber e ao poder”. Cita Silva (2007, p. 83) que afirma que “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar binarismos em torno dos quais elas se organizam”. A base de um currículo deve se pautar na multiplicidade. Assim, adversidade reafirma o idêntico e a multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (CAMPOS, 2008).

Nas teorias de currículo a pergunta “O que saber?” nunca está separada de outra pergunta fundamental e precedente: “O que os/as alunos devem ser ou se tornar?” Neste sentido, toda concepção de currículo está estreitamente interrelacionada com o tipo de conhecimento, ou seja, o saber, e mais ainda, com o tipo de ser humano que se quer formar (SILVA, 2007).

Nas teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Assim, as questões norteadoras para o estudo teórico que embasaram as professoras para a elaboração da proposta de um currículo para a EJA foram:

- Questão central: o quê?
 - ✓ O que eles ou elas devem ser?
 - ✓ O que eles ou elas devem se tornar?

A reflexão também foi em torno do que o autor Tomaz Tadeu da Silva considera “as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas, respectivamente enfatizam”. (2007, p. 17):

¹⁰⁷ É necessária uma reflexão acerca desse enunciado: O que eu anuncio e o que eu trago nesse meu enunciado? O que eu falo vem carregado de uma concepção que tenho, é um discurso construído, não é original. Nem sempre nos damos conta se o que estamos falando está carregado de outras intenções e muitas vezes incorporamos esse discurso, enunciamos, mas não nos damos conta desse enunciado, que valores estão subjacentes, que ideologia está presente (CAMPOS, 2008). Essas orientações foram dadas aos professores, pela formadora, por ocasião do curso de formação nos encontros quinzenais, registradas em áudio-visual.

Quadro 5 - Grandes categorias e seus conceitos

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos	ideologia reprodução cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo

Fonte: Quadro extraído do texto *Currículo: O olhar das professoras*¹⁰⁸

Quando as professoras retornaram ao grupo maior, nos encontros quinzenais, e após debates acerca dos textos estudados, foi possível elencar as seguintes considerações:

- historicamente o currículo escolar sempre teve uma clara intencionalidade;
- os conhecimentos prévios para aquisição de novos conhecimentos mostra-se infundada visto que reconhecemos que o conhecimento é produzido nas práticas e pelas práticas sociais dos nossos alunos jovens e adultos;
- o currículo, nesse sentido, é entendido como produção que parte dos conhecimentos produzidos nas e pelas práticas sociais dos alunos – atendimento imediato das necessidades e questionamentos no seu dia-a-dia, vislumbrando a transcendência desta cotidianidade para a compreensão e sua inserção social com dignidade;
- a interdisciplinaridade como concepção no desenvolvimento do trabalho docente como uma abordagem metodológica, trabalhando com diferentes áreas do conhecimento.

Após a reflexão sobre essas considerações, as professoras realizaram uma pesquisa com os alunos, através de um roteiro de apoio para a realização das entrevistas (Anexo II) em que o objetivo era conhecer melhor os alunos, as necessidades apontadas por esses alunos e carências observadas.

A seguir, uma síntese da pesquisa realizada e das categorias levantadas pelas professoras:

¹⁰⁸ Este texto foi elaborado pela formadora Prof. Dra Silmara de Campos para registro das reflexões feitas pelos Grupos de Estudos e de Trabalho.

Quadro 6 – O aluno jovem e adulto da EJA no município de Valinhos

NECESSIDADES APONTADAS PELOS ALUNOS	CARÊNCIAS QUE OBSERVAMOS (SABERES NECESSÁRIOS...)
Comunicar-se bem	Oralidade: meio para o sujeito se inserir em diferentes situações da vida prática /cotidiano (saber se comportar, se colocar em diferentes momentos/situações) Como? Por meio de atitudes e comportamentos do educador que dêem referências aos alunos. Recursos didáticos: por meio de dramatizações; músicas que favoreçam o desenvolvimento da oralidade e da escrita Leitura em voz alta de diferentes gêneros textuais Escrita:
Saber seus direitos para não “serem passados para trás” Os direitos e deveres de homens e mulheres: Jovens Adultos Idosos Deficientes - NEE	Conhecer os seus direitos institucionais, por exemplo, o direito à educação (a alfabetização e a sua escolarização) O direito a VOTAR e com isso a conscientização de exigir transparência do poder público Apropriar-se da sua condição de sujeito histórico social Recursos: trabalhar com a Constituição, Declaração dos Direitos Humanos e outras lembrando que faz-se necessário o esclarecimento de cada uma delas (pendurar cada documento no seu tempo histórico)
Constituição da identidade do sujeito Leitura de mundo Documentos de identificação/habilitação (certifica a cidadania)	Situat-se no seu tempo histórico e geográfico Reconhecer o direito e a valoração social dos documentos que o identificam (há uma importância enorme para o aluno a certificação da escolaridade) RECORTE DE GÊNERO: há mulheres que encontram na escola um espaço de reconhecimento social, aumentando o seu conhecimento – saem de casa para estudar Estratégia: linha do tempo Tese: há uma representação social nos nossos alunos que tomam a escola na sua função de ascensão social
Empregabilidade	Itinerário formativo para a profissionalização

Fonte: Texto: *Apresentação* - quadro-síntese elaborado coletivamente pelos professores e formadora

Este quadro surgiu a partir das discussões nos grupos para o início do processo de construção da proposta de um currículo para a EJA. De volta à reunião quinzenal, no grupo maior, cada escola pode dar sua contribuição, trazendo os dados que levantou com seus alunos. A partir das necessidades apontadas pelos alunos e observação dos saberes necessários, iniciou-se um trabalho nas escolas, através do levantamento com os alunos do Tema Gerador.

4.4 Projetos desenvolvidos nas escolas através do Tema Gerador

A proposta de Freire para os “conteúdos” a serem trabalhados parte do estudo da realidade do educando, através de uma prática onde o diálogo entre educador e educando permite a participação e a discussão coletiva, onde o conhecimento passa a ser concebido de forma mais ampla e articulada e onde a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “educação bancária”, porque não parte do saber popular.

Dessa proposta e nesse processo surgem os Temas Geradores¹⁰⁹, extraídos do contexto de vida dos educandos. Ao contrário de uma prática metodológica com um programa previamente estruturado, estabelece-se, através de uma metodologia dialógica, um relacionamento horizontal entre educador e educando, viabilizando a aprendizagem de ambos, onde é possível desenvolver um trabalho significativo, dinâmico, constituindo-se em um importante caminho para compreender e intervir criticamente no contexto em que se inserem (FEITOSA,1999, p.2).

Na continuidade do curso de formação continuada das professoras no primeiro semestre de 2008, que se organizou nas etapas III e IV, foram desenvolvidos nas escolas os Temas Geradores escolhido pelos alunos, com o objetivo de realizar a sistematização das práticas pedagógicas, no processo reflexivo entre o conjunto dos estudos teóricos realizados nas etapas I e II deste curso. No primeiro semestre as EMEFs A, B, C e E trabalharam o Tema Gerador “Identidade” com foco na “História de vida dos alunos”, “Lugares onde moro”, “Trabalho e cidadania”, “Direitos e deveres”, “Autorretrato”, “Obras de Tarsila do Amaral”, “Profissões”, “Memória de vida através da frisa histórica” e a EMEF D, o tema “Saúde e bem-estar”.

Para as professoras foi uma experiência muito desafiadora e ao mesmo tempo gratificante. Ter uma prática coerente com as bases teóricas que a sustentam, coerente com as convicções e saberes dos próprios professores, considerando-se as condições para a realização do trabalho docente, não é fácil, principalmente quando temos por parte dos alunos algumas resistências, devido à representação de escola que eles trazem ao longo da vida. As atividades diferenciadas como assistir a um filme ou fazer uma pesquisa na biblioteca para muitos não significa uma aula. Aula de fato, para os alunos são lousa, giz e escrever no caderno, ter “lição” para fazer. Mas apesar do “novo” assustar um pouco, aos poucos eles entendem que há várias formas de construir o conhecimento, e não somente aquela que em um tempo atrás, ficou para eles como o modelo e a forma certa de ensinar e aprender.

As professoras da EMEF C pontuaram a necessidade e a importância de estudar os temas escolhidos pelos alunos:

¹⁰⁹ Os Temas Geradores vêm de encontro a essa visão de Paulo Freire sobre ensino, pois possibilitam a participação ativa do educando no processo de ensino, trazendo situações presentes em seu cotidiano. A partir da investigação da realidade dos alunos e da organização de dados, o assunto é problematizado, interpretado e contextualizado, ampliando a percepção dos alunos no sentido de mudança de postura e de superação dos problemas vivenciados pela comunidade onde os alunos estão inseridos.

Desde o começo do ano letivo, depois que fizemos a pesquisa com os alunos sobre qual tema trabalharíamos, a opção escolhida foi o tema “Identidade”. [...] percebemos que desenvolveram bastante a oralidade porque fomos, no começo, ‘escribas’ deles. Fizemos uma retrospectiva da história da vida escolar dos alunos, e notamos como esta etapa foi marcante na vida deles. Trabalhamos bastante a auto-estima, que eles precisam muito, pois chegam à escola com a auto-estima muito baixa, se sentindo incapazes [...] Dentro desse tema trocamos muitas idéias [...] os alunos participaram com entusiasmo de todas as etapas dos trabalhos. Além disso, tivemos também a participação do professor de ciências, que deu uma palestra falando sobre a importância da alimentação e saúde [...] um momento muito importante do projeto foi quando assistimos ao filme “Desafiando os gigantes”, que envolve o tema, propondo aos alunos perseverança, a necessidade de enfrentarmos desafios para alcançarmos nossos objetivos [...] pudemos perceber que durante o processo muitos alunos antes tímidos e inseguros começaram a mudar suas atitudes e começaram a participar mais com o grupo. (EMEF C)

E completaram que:

O tema “Identidade” possibilitou trabalhar a frisa histórica onde foi valorizada cada história de vida dos alunos, dando enfoque às diversidades de saberes e culturas, transformações na vida profissional a partir do avanço na sua escolaridade assim que retornaram aos estudos... [...] permitiu valorizar os fatos vividos pelos alunos de EJA, uma vez que se comenta muito sobre seu cotidiano difícil, problemático, e que toda essa vida parece inútil e que não levará a nada [...] existe muita descrença, baixa auto-estima.(EMEF C)

A EMEF D relatou que houve uma grande participação dos alunos nas atividades desenvolvidas:

Através das observações e diálogos, percebemos que tudo o que era dado em sala de aula era revertido para a experiência de vida do educando, onde nos contavam um pouco de sua vida. Por esse motivo o Tema Gerador “Identidade” foi o grande eleito para ser desenvolvido em sala de aula, tornando assim, os conteúdos mais significativos, atendendo às necessidades de aprendizagem dos alunos [...] percebemos que os alunos, em sua grande maioria, são pessoas carentes e que necessitam de muita conversa, afeto e compreensão e esse tema contribuirá para que isso se efetive [...] Uma atividade que teve muita participação dos alunos foi a exposição de pertences e fotos do local de origem [...] tiveram a chance de conhecer um terreno com solo fértil e árido. Viajaram através da geografia dos estados e história de vida das famílias. Uma atividade significativa para eles foi marcar os itens que existiam no estado de origem durante a infância e adolescência, o que os levou a refletir sobre os direitos que tinham naquela época. Muitos reconheceram que não tiveram seus direitos respeitados... (EMEF D)

No segundo semestre de 2008, a Secretaria da Educação propôs um projeto que é desenvolvido todos os anos, em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente, que é o projeto Meio Ambiente – Semana da Água – assim, como era um trabalho a ser desenvolvido obrigatoriamente pelas escolas, foram elencados, através da escolha dos alunos da EJA, subtemas envolvendo o Tema Gerador principal. Mesmo sendo um tema trabalhado de uma forma geral,

inclusive no ensino regular, os subtemas foram desenvolvidos somente pelos alunos da EJA, de acordo com o interesse dos alunos de cada escola. Neste semestre 200 alunos matriculados participaram dos trabalhos desenvolvidos. Subtemas trabalhados em cada escola:

EMEF A – “Meio Ambiente - Desperdício e reaproveitamento”.

EMEF B – “Natureza, sociedade e vida saudável”.

EMEF C – “Papel: utilização do papel de forma responsável evitando o desperdício da matéria prima”.

EMEF D – “Agir localmente, pensar globalmente: Reaproveitamento dos alimentos”.

EMEF E – “Casa ecologicamente correta”.

Após todo estudo e reflexão, era o momento de ver no “chão da escola” o que as professoras haviam trabalhado com os alunos, qual o resultado de uma nova prática pedagógica, da construção de um currículo com os alunos, das expectativas que envolveram todo esse trabalho. A partir de agosto de 2008, os encontros quinzenais se revezaram entre as escolas e o local de formação. Todas as unidades escolares realizaram atividades relacionadas ao Tema Gerador, com apresentação desses trabalhos nas escolas. A cada quinze dias, nos encontros de formação, os temas que estavam sendo trabalhados eram discutidos e socializados, a forma como estavam sendo desenvolvidos, as dificuldades encontradas e estratégias utilizadas¹¹⁰. Foram momentos onde as professoras puderam trocar experiências e receber sugestões das colegas. Nesses encontros sempre havia uma reflexão teórica em relação ao trabalho apresentado nas escolas, desenvolvidos através dos Temas Geradores.

As escolas desenvolveram os subtemas e, no fechamento das atividades a formadora se deslocava até a Unidade Escolar para a apresentação dos trabalhos e para o contato com os alunos. A primeira escola a ser visitada foi a EMEF A, que escolheu como Tema Gerador “Meio ambiente - Desperdício e reaproveitamento”, culminando com a oficina para produção de sabão através do reaproveitamento de óleo usado.

Como acontecia antes do encontro com os alunos¹¹¹, a formadora se reunia primeiramente com as professoras para conversarem a respeito do tema trabalhado, como foi desenvolvido,

¹¹⁰ Toda a dinâmica entre os encontros nas escolas e o curso de formação foram gravados em mídia audiovisual, que serviram de fonte de dados para a pesquisadora.

¹¹¹ Esses encontros não tinham um roteiro previamente definido. Os alunos ficavam sentados em círculo, e a partir daí iniciava-se uma conversa sobre o tema trabalhado. Todos tinham a oportunidade de expor seus conhecimentos,

possíveis dificuldades que tiveram no decorrer do processo e fazer encaminhamentos para a conversa com os alunos, com o objetivo de verificar se entenderam a proposta e qual a opinião sobre as atividades que foram desenvolvidas. Tudo foi previamente organizado, pois a intenção era que tudo ocorresse dentro da normalidade dos horários e rotina da escola.

As professoras relataram que trabalharam o subtema fazendo pesquisas sobre o óleo, identificando com os alunos lugares onde é fabricado o produto, preços, gráficos, tabelas, receitas, etc. Foi realizada uma visita ao supermercado da cidade para levantamento das informações e foram também trabalhados textos informativos. Avaliaram a experiência como muito positiva, onde os alunos participaram bastante, trouxeram de suas casas reportagens, revistas que falavam a respeito do assunto, colocaram suas opiniões, suas vivências, pois alguns vinham de diferentes estados e trouxeram a experiência, inclusive de já produzir o sabão a partir do óleo usado. As professoras também ressaltaram que os alunos se envolveram bastante nas pesquisas em casa e na biblioteca da escola. Nesse momento, foi retomada a questão de um currículo que não vem pronto, mas que é construído com os alunos. O momento de aula se torna muito mais prazeroso, pois os alunos se identificam com os conteúdos estudados, se envolvem, e a aprendizagem se torna muito mais significativa.

Após a reunião com as professoras, o encontro com os alunos proporcionou um momento muito rico de vivências, de experiências e de muito envolvimento com a atividade realizada. Os alunos foram chegando à escola aos poucos, pois muitos trabalham e não conseguem chegar no horário do início da aula. Em conversa com alguns alunos, podia se perceber o interesse pelo assunto e cada um tinha uma receita diferente para expor para os colegas. Havia uma troca de experiências entre os alunos e professores, onde todos puderam aprender e ensinar. Os alunos também tiveram a oportunidade de ter nas mãos uma máquina fotográfica para que pudessem registrar imagens que achassem mais importantes.

Havia entre os alunos alguns que nunca tiveram a experiência de fotografar antes. Foi realmente um momento bastante importante para todos. Em uma das experiências, a formadora solicitou a uma das alunas que fotografasse o que achava mais importante e foi muito

suas impressões sobre o tema desenvolvido. Este procedimento teve como referencial os estudos de Eduardo Coutinho(2005), quando em seu filme (documentário) “O fim e o princípio”, Sem pesquisa prévia, sem personagens, locações nem temas definidos, uma equipe de cinema chega ao sertão da Paraíba em busca de pessoas que tenham histórias para contar. No município de São João do Rio do Peixe a equipe descobre o Sítio Araçás, uma comunidade rural onde vivem 86 famílias, a maioria ligada por laços de parentesco. Graças à mediação de uma jovem de Araçás, os moradores - na maioria idosos - contam sua vida, marcada pelo catolicismo popular, pela hierarquia, pelo senso de família e de honra.

emocionante quando, ao procurar na sala de aula o que iria fotografar, virou-se para as letras colocadas acima da lousa, as fotografou e disse: “As letras, professora. As letras que eu aprendi a ler é o mais importante pra mim, eu sou feliz aqui nessa escola, porque ninguém acreditava em mim e agora eu aprendi a ler”.



Fig. 3 - Aluna explicando como fazer o sabão



Fig. 4 -Produto finalizado



Fig. 5 – Pesquisa de locais onde são produzidos os diferentes tipos de óleo

A segunda escola visitada foi a EMEF C. O tema foi dividido por classe e o 3º e 4º Termos desenvolveram o subtema “Papel: utilização do papel de forma responsável evitando o desperdício da matéria prima” e o subtema “Reaproveitamento dos alimentos” com os alunos do 1º e 2º Termos. As professoras relataram que os subtemas foram escolhidos pelos alunos em uma ida à biblioteca para pesquisas e através de discussões sobre o tema.

As turmas que trabalharam o subtema “Reaproveitamento de alimentos” fizeram uma lista de alimentos que poderiam ser reaproveitados como os que possuem sementes, cascas, etc., para

pesquisarem em uma visita ao supermercado da cidade¹¹². O objetivo era saber o preço desses alimentos e quais poderiam ser reaproveitados, e a economia que estariam fazendo ao fazer as receitas. A sistematização da atividade se deu através da escrita, reescrita e montagem de um livro de receitas e, na prática, a confecção de pratos a partir do reaproveitamento dos alimentos. As duas professoras relataram que houve resistência por parte de alguns alunos à pesquisa, de ter que sair do espaço escolar e não participaram dessa atividade.

A formadora questionou, a partir do conflito gerado com esses alunos, como procederam, pois a atitude do professor pesquisador quando se encontra em uma situação desafiante ele vai em busca, não de uma resposta, mas da compreensão do fato. As professoras informaram que conversaram com os alunos, discutiram a importância da atividade e aos poucos, na sistematização da atividade pedagógica, esses alunos conseguiram perceber a sequência e a relação com o cotidiano, com o dia-a-dia deles. As turmas que trabalharam o subtema “Papel: utilização do papel de forma responsável evitando o desperdício da matéria prima”, exploraram a oralidade, as experiências dos alunos em relação à reciclagem, o que faziam com o lixo em casa e o uso responsável do papel. As professoras relataram que muitos alunos trabalham em empresas de reciclagem, podendo dar contribuições muito ricas a respeito do assunto. Também fizeram pesquisas sobre a origem do papel, atividades de escrita e reescrita de textos, além de oficinas realizadas onde os alunos aprenderam a reaproveitar o papel, confeccionando vários objetos, além de outra atividade que foi realizada, fazendo a reciclagem de papel para a confecção de capas de agendas e cadernos.

Como muitos alunos trabalhavam em empresas de reciclagem, o subtema desenvolvido trouxe a realidade de vida desses alunos para a escola, transformando a aprendizagem num momento significativo. Para os alunos que já conheciam um pouco do assunto, foi uma oportunidade para avançar em seus conhecimentos e para os que não tinham muita informação a respeito, foi um momento de troca e de produção de conhecimento.

¹¹² As professoras relataram que muitos alunos nunca tinham ido a um supermercado grande da cidade, pois fazem suas compras no mercado do bairro em que moram. Puderam também conhecer produtos que não sabiam que existiam, pois, pelo custo mais elevado, não são vendidos nos mercados dos bairros em que residem.



Fig. 6- Alunos em pesquisa na biblioteca da EMEF C



Fig.7 -Alunas confeccionando os trabalhos com folhas de revista e jornal



Fig. 8 - Capas de agendas confeccionadas com papel reciclado

A EMEF D foi a terceira escola visitada. O subtema desenvolvido pela escola foi “Agir localmente, pensar globalmente: Reciclagem”, desenvolvido pelos alunos de 1º ao 4º Termos. Um vídeo iniciou as discussões: “Ilha das Flores” e segundo as professoras o vídeo foi muito impactante para os alunos; a questão da miséria exposta no documentário impulsionou a discussão, e questões como: por que as pessoas passam fome se muitos jogam tanta comida fora? Por que não utilizar as sobras dos alimentos para fazer outras receitas? O que pode ser utilizado para evitar o desperdício? surgiram dos alunos. A professora voltou a pergunta aos alunos, pois o objetivo era que os alunos avançassem nos conhecimentos que já tinham sobre o assunto, e após muita conversa e discussões, a decisão foi de que o trabalho seria desenvolvido em torno do reaproveitamento com sobras de alimentos. Tudo foi minuciosamente planejado, como fariam, como seriam divididos em grupos para pesquisa. Foram realizadas atividades de escrita de

receitas, atividades matemáticas envolvendo dobro, frações e degustação dos alimentos preparados pelos alunos.

As atividades geraram reflexões entre os alunos que estavam muito satisfeitos com os resultados e se sentiam privilegiados por estarem recebendo tantas informações importantes e estavam preocupados com a população, se as pessoas sabiam da importância do reaproveitamento, da reciclagem, que a vida poderia ser melhor se pudessem ter acesso a essas informações e praticar no seu dia-a-dia. A partir dessa reflexão foi feita uma pesquisa com 22 alunos da sala do 1º e 2º Termos, sobre quem reciclava o lixo, quando reciclava e os que nunca reciclavam. A partir da pesquisa foi feito um gráfico, onde foi trabalhado porcentagem, legenda, sendo uma atividade feita pela primeira vez pelos alunos, gerando bastante curiosidade e envolvimento. Também foram feitas atividades sobre a reciclagem de embalagens. A questão levantada pelas professoras foi: será que tudo que vai para o lixo é lixo? Foi feita uma visita a um supermercado da cidade para pesquisarem as diversas embalagens, quais seriam recicláveis, o que seria reaproveitável. Divididos em setores do supermercado, os alunos investigaram e chegaram à conclusão que todas as embalagens traziam o símbolo de reciclável.

O fechamento da atividade foi feito através de uma tabela, contendo todos os dados pesquisados e a conclusão de todos foi que as empresas estão oferecendo aos consumidores embalagens que podem ser recicláveis. O que acontece muitas vezes é a falta de conscientização do consumidor na hora da separação do lixo. Estudar o subtema foi um momento de muita aprendizagem, não só para os alunos mas também para as professoras que através dos alunos que trabalham em cooperativas e de suas experiências, puderam receber muitas informações que desconheciam. Foi uma oportunidade de leitura e escrita, de conscientização sobre a preservação do meio ambiente e de mudança de atitudes. Os alunos se sentiram incluídos no ambiente escolar, desenvolvendo um trabalho de muita importância, onde puderam fazer parte da construção do currículo desenvolvido.



Fig 9 – Gráfico feito a partir da pesquisa no supermercado da cidade



Fig. 10 – Alunos da EMEF D

O subtema desenvolvido pela EMEF E foi “Casa ecologicamente correta” com os alunos de 1º ao 4º Termos. As professoras relataram que o assunto surgiu do interesse dos alunos em estudar o tema, já que mais da metade dos alunos trabalham na coleta seletiva¹¹³, em empresas de reciclagem e na empresa CORPUS, que faz a coleta do lixo da cidade. Muitas alunas também trabalham no setor de limpeza em empresas e separam o lixo, estando envolvidas o tempo todo com esse trabalho. Foram realizadas atividades de escrita, reescrita, pesquisa e oficinas de reciclagem, confeccionando enfeites para casa. Um grupo de alunos do 1º e 4º Termos confeccionou brinquedos utilizando o jornal, que foram doados para as crianças do período do ensino regular.

O grupo teve também o auxílio de um professor de história do ensino regular, que disponibilizou um painel onde os alunos, de forma lúdica, ampliaram seus conhecimentos acerca da duração de produtos como metal, plástico, isopor, etc., quando são jogados na natureza. Como os alunos tinham muito contato com a reciclagem, foram meses de muita troca entre os alunos, envolvimento e interesse também daqueles que tinham pouco contato com o assunto.

¹¹³ Foi realizada uma pesquisa para saber qual o local de trabalho dos alunos.



Fig. 11 – Gráfico do nº de alunos que trabalham em empresas de reciclagem ou ligadas à coleta de lixo



Fig. 12 – Alunos no encontro de fechamento das atividades desenvolvidas através do Tema Gerador

A última escola visitada foi a EMEF B, que desenvolveu com os alunos de 1º ao 4º Termos o subtema “Natureza, sociedade e vida saudável”, se diferenciando das demais escolas que trabalharam o tema Meio Ambiente. O tema surgiu dos alunos, através de reportagens sobre alimentação saudável que assistiram em programas de televisão. Há pessoas com problemas de sobrepeso entre os alunos e não só estes alunos mas todos se interessaram em começar a ter uma alimentação mais saudável. As professoras ressaltaram a importância de trabalhar temas que são escolhidos pelos alunos e afirmaram não ter evasão na escola, atribuindo este fato às aulas que abordam assuntos interessantes e que fazem parte da vivência desses alunos.

Afirmaram também que já é costume da escola desenvolver algumas atividades em que os alunos vão para a cozinha, em dias especiais, ou quando há um projeto que envolve o preparo de receitas. Os alunos têm livre acesso para desenvolver atividades culinárias, e as professoras contam como um ponto positivo que é o apoio da direção e coordenação nessas atividades.

As atividades foram realizadas em um ambiente de muita colaboração e interesse de todos os alunos. As professoras trabalharam textos informativos, pesquisas de alimentos mais saudáveis e a escrita de receitas. Relataram que os conteúdos foram trabalhados de uma forma diferente da que estavam acostumadas, mas descobriram que não deixaram de dar os conteúdos necessários, a leitura e a escrita, porém, de forma mais interessante, significativa e produtiva para os alunos. Na opinião das professoras os alunos se sentem motivados a frequentar as aulas, pois nada é feito sem um objetivo, assim, tudo é feito com motivação e a participação de todos.

Através da intervenção da coordenação, os alunos conheceram também diferentes tipos de ervas, como podem ser utilizadas na alimentação, para fazer chás, produzindo novos conhecimentos e curiosidade entre os alunos e professoras. Os alunos fizeram uma pequena horta de ervas, trazendo também de sua vivência diferentes receitas, havendo uma troca muito rica de experiências.



Fig. 13 – Alunos fazendo degustação das receitas de alimentação saudável



Fig. 14 – Saladas preparadas pelos alunos

Nos encontros que aconteciam com os alunos, as professoras e a formadora puderam perceber o entusiasmo e discutir muitas questões do cotidiano deles, ouvi-los a respeito dessa nova forma de trabalhar. Uma das questões elaboradas pela formadora era se essa forma de trabalhar ajudava a aprender a ler e escrever. A seguir, o depoimento de alguns alunos¹¹⁴ revela que além de aprenderem a importância de preservar o meio ambiente, mudar hábitos que tinham em casa, inclusive da família, puderam avançar em seus conhecimentos, na leitura e na escrita. Luiz, aluno da EMEF D deu o seu depoimento:

Ajuda sim. A gente escreve no caderno o que a gente tá trabalhando. A gente tá fazendo três coisas ao mesmo tempo. 'Tá' lendo, escrevendo e aprendendo prá que serve a reciclagem. Foi bom porque eu aprendi muita coisa nova. A pessoa que não sabe nada passa por bobo. A gente tem que saber. A pessoa que não sabe ler é mesma coisa de quem não enxerga né? (LUIZ, 35 anos, 2º Termo).

¹¹⁴ Os nomes são fictícios, para preservar a identidade dos alunos.

Os trabalhos realizados ajudaram a conscientizar os alunos a fazerem a sua parte para ajudar na preservação do meio ambiente. Maria, aluna da EMEF E, expôs sua opinião:

Antes eu não separava o lixo e agora eu aprendi que é importante para o meio ambiente. Eu trabalho de empregada doméstica e na casa que eu trabalho também não fazia isso. Agora eu faço isso na minha casa, e na casa da minha patroa. (MARIA, 39 anos, 3º Termo)

Relataram experiências que viveram e que ajudaram no aprendizado não só de temas importantes para melhorar a vida no dia a dia, mas também na leitura e escrita. O alunos da EMEF C, Paulo e Leonor, estavam entusiasmados:

A gente aprende muita coisa. Eu sou sincero... com 40 anos eu aprendi muita coisa aqui na escola que eu não aprendi durante esse tempo todo. A gente que não tem estudo está por fora. As coisas que a gente aprendeu no vídeo que a gente assistiu, por exemplo, da reciclagem do lixo, coisa significativa da vida que a gente fica por fora se não vê (PAULO, 42 anos, 3º Termo).

Aprendi a escrever e ler melhor e as medidas da receita que a gente não sabe. A professora faz matemática também. Tem muita gente que não sabia nada. Agora sabe muita coisa (LEONOR, 42 anos, 3º Termo).

Aprender a ler foi muito importante para Geralda, aluna da EMEF B, que agora vai ao supermercado e sabe o que está comprando e o preço dos produtos:

Quando eu ia ao mercado, ficava olhando os preços mas eu não sabia. O xampu e o condicionador por exemplo, eu não sabia qual era. Sabe o que eu fazia? Olhava prá um lado, olhava pro outro e quando não tinha ninguém olhando eu experimentava o xampu. Se fosse salgado era o xampu, se não fosse, era o condicionador. Agora não; eu vou lá e sei o que é e quanto custa. (GERALDA, 34 anos, 2º Termo)

De volta ao encontro de formação continuada das professoras, era importante saber como viam esse processo de construção de um currículo para a EJA. A questão levantada pela formadora foi: “trabalhando dessa forma, através do Tema Gerador, levantamos os conteúdos? Estamos de fato elaborando um currículo? As professoras da EMEF C, afirmaram que:

A partir do momento que eles relatam a vida deles, as experiências que eles têm, a gente está construindo um currículo porque neles é que estamos focando, preparando o nosso trabalho de hoje e do futuro. O currículo é baseado no aluno, nas expectativas deles, nos referenciais deles, necessidades, nos depoimentos que eles dão... acho que estamos no caminho.

Outra questão levantada para as professoras foi “dentro das duas categorias levantadas – necessidades imediatas dos alunos e suas carências – o que eles precisam saber para além desse imediatismo? Após tematizar e problematizar, como fica a constituição do currículo? Quais necessidades os alunos apresentaram e como as professoras articularam essas necessidades com o tema e o que perceberam nessa ação pedagógica que favoreceu na elaboração do currículo?”

As professoras da EMEF C deram a sua contribuição:

A partir da oralidade dos alunos elaboramos textos, fizemos pesquisas, registramos, debatemos. As atividades e assuntos tratados tinham sentido e utilidade para o dia a dia deles. No fim, todos participaram. Foi muito bom. Eles conseguiram perceber a relação do Tema estudado com a vida deles.(PROFESSORAS DA EMEF C)

O relato das professoras da EMEF D confirma a preocupação em não ficar somente nas necessidades imediatas dos seus alunos ao afirmar que:

Como eles já sabiam muito sobre a reciclagem, porque inclusive alguns trabalham ou já trabalharam em cooperativas ou em firmas de reciclagem, eu queria partir do que eles já sabiam e avançar. Decidimos trabalhar a questão da ‘reciclagem dos alimentos’, o reaproveitamento dos alimentos. Um vídeo ‘detonou’ as discussões e após assistirmos esse vídeo, o interesse pelo tema foi grande e resolvemos partir daí.(PROFESSORAS DA EMEF D)

A EMEF B tinha uma característica positiva. Quase não havia evasão e os alunos dificilmente faltavam às aulas. Questionadas a respeito, as professoras argumentaram:

Para começar, estamos trabalhando com algo significativo para os alunos, não é solto. Você não vai deixar de alfabetizar, você não vai deixar de dar conteúdo. Fica uma coisa rica, motivadora [...] você acaba trazendo pequenos textos, receitas, textos informativos [...] eles gostam porque além de influenciá-los na aula, influencia em casa, nos costumes, em tudo, é uma troca... e se faz tudo solto acreditamos que não tenha tanta motivação... se fizermos assim, os alunos ficam dormindo na sala.(PROFESSORAS DA EMEF B)

Foi muito importante o processo de reflexão feito sobre as ações pedagógicas realizadas, sobre as categorias que foram levantadas para a elaboração desta proposta para o currículo. As professoras participaram das experiências deles, das necessidades que apresentaram, mas não poderiam parar por aí. Os alunos precisavam avançar além daquilo que já sabiam. É preciso ficar claro que todo o trabalho desenvolvido, o levantamento das necessidades, é um ponto de partida e

não de chegada.¹¹⁵ É preciso avançar no conhecimento elaborado, em um conjunto de saberes que os educandos precisam ter para melhor se inserir nesse espaço social em que vivem e se apropriarem cada vez mais da língua escrita e da leitura. Não somente ler, mas entender o que está escrito e as intenções que estão por trás do que está escrito.

Como essa proposta “rompe” com a idéia que os alunos trazem de escola, uma das dificuldades encontradas pelas professoras foi a resistência de alguns alunos para trabalhar a proposta de um currículo de uma forma diferente daquela que estavam acostumados ou que trazem como experiência que tiveram quando frequentaram a escola quando crianças. Isso está evidenciado no depoimento de uma das professoras da EMEF C:

Os alunos têm um conceito tradicional de ensino, de escola; para eles aula é chegar na escola, o professor ensinar, perguntar e eles responderem. E escrever... a lousa cheia para eles copiarem. A idéia de que vão sair da sala de aula para ver um filme, ir à biblioteca pesquisar, buscar o conhecimento, por exemplo, ler um texto, reescrever, debater. Isso não é aula. Mas depois de um tempo, eles começaram a se envolver e aí ficou mais fácil.

Após um ano de curso, estudo e reflexão, a formadora solicitou aos grupos de professoras de cada escola que registrassem e logo após socializassem com o grupo maior a compreensão de cada escola sobre uma proposta de um currículo para a EJA. O objetivo, como relatamos anteriormente, não foi a de elaborar um currículo para a EJA mas sim uma proposta curricular. Por meio do trabalho que foi realizado, é possível se pensar em uma proposta de um currículo para a EJA que não seja fechada, pronta e acabada. É necessário que esse currículo seja repensado e reescrito a cada ano, ou a cada semestre, dependendo do Tema Gerador desenvolvido. A proposta foi de um encaminhamento metodológico para que isso se concretize: o Tema Gerador e a teoria da ação dialógica, como expõe o pensamento freireano.

Embora não fosse um tempo suficiente para provocar grandes mudanças nas práticas dessas professoras¹¹⁶, nesse momento era importante que externassem suas concepções acerca do currículo, a fim de avaliar o quanto andaram, o quanto as trocas, estudos e a prática dessas teorias que estudaram e discutiram contribuíram para auxiliar no desenvolvimento do trabalho realizado com os alunos ao longo de 2008.

¹¹⁵ Orientação dada pela formadora durante todo o curso.

¹¹⁶ Julgamos que apenas um ano de curso para os professores é pouco para perceber de fato mudanças de postura e práticas na sala de aula. Há a necessidade de um tempo maior para que isso se efetive, além da necessidade de que esse grupo permaneça sempre o mesmo para a continuidade desses estudos.

As professoras realizaram uma reflexão em grupo e a seguir apresento os depoimentos registrados pelas docentes:

EMEF E: O currículo necessita partir da vivência de cada aluno, propiciando a construção de novos conhecimentos que contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos mesmos atendendo às necessidades e expectativas de cada um, cabendo ao professor saber aguçar a curiosidade do aluno para que a aprendizagem possa acontecer e fazer parte de seu cotidiano. O currículo precisa ser sempre revisto e atrelado às necessidades apresentadas pelos alunos.

EMEF A:

Currículo é um conjunto de conhecimentos adquiridos através da integração entre os alunos e o professor.

EMEF D:

O currículo é constituído através da diversidade de ações integradas entre professor e aluno, que possam levar o aluno ao conhecimento que ele ainda não se apropriou e dessa forma proporcionar oportunidades, maior integração e participação na sociedade em que está inserido. O currículo é construído na medida em que as necessidades e carências são evidenciadas e o conhecimento formal sistematizado através do Tema Gerador.

EMEF C:

Currículo para nós é, segundo Paulo Freire, construção do conhecimento. Observando o discurso sócio-cultural do educando, suas necessidades, carências, desejos, como sujeitos históricos de sua própria aprendizagem. Propõe-se desenvolver os conteúdos através do Tema Gerador, tendo como finalidade revelar saberes do educando e do educador enquanto agentes pesquisadores para o desenvolvimento das suas práticas vividas.

EMEF B:

A produção do conhecimento parte de um Tema Gerador que é ‘tirado’ das necessidades e interesses dos educandos. Através do diálogo com os alunos, os conteúdos são elaborados. Partir da vivência, dos interesses e necessidades dos alunos é fundamental para conhecer e interagir de forma dinâmica, prazerosa e motivadora, deixando de lado o ensino ‘bancário’, dando a chance de o ensino ser de qualidade. Tem como foco a compreensão, garantindo-se que tanto os aspectos cognitivo, afetivo e social sejam contemplados. Além disso, o ensino-aprendizagem não fica apenas no que os alunos já sabem, pois através dos alunos e professores pesquisadores ocorre a ampliação do conhecimento, tendo a oportunidade de se desfazerem do senso comum e adquirirem o

senso crítico, tendo um posicionamento mais elaborado, sabendo se expressar, executar e respeitar a opinião dos outros, incorporando novas culturas.

Todo o estudo sobre esta proposta teve como princípio a reflexão sobre o que realmente seria importante para a EJA de Valinhos. Os alunos da EJA são trabalhadores que decidiram voltar aos estudos por motivos diversos. Isso significa que em um determinado momento de suas vidas resolveram mudar algo que julgavam necessário, saíram de sua “zona de conforto”, tomaram uma atitude. Mudar não é fácil, exige muito esforço; deixar a família, cansaço após um dia de trabalho, dentre outros impedimentos.

É necessário que nós, enquanto educadores, estejamos atentos ao que realmente é significativo para a Educação de Jovens e Adultos. A construção de uma proposta curricular para esses alunos precisa ter o objetivo de superar o currículo tradicional, fragmentado, procurando constituir uma visão global do conhecimento.

A construção curricular deve levar em conta os seguintes aspectos¹¹⁷:

1. a vida, a realidade e os interesses dos educandos. É preciso lembrar que cada indivíduo leva consigo um conjunto de representações sobre ele, o outro e o mundo, devendo ser respeitada sua individualidade;

2. o respeito às diferenças (construção da identidade da EJA). Os conteúdos devem ser construídos a partir da realidade do aluno e das suas expectativas de vida, ou seja, de tudo que diz respeito à sua história e à sua atuação na sociedade considerando-se o saber acumulado pelas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma maior compreensão e aproximação das realidades estudadas;

3. o compromisso com a transformação da realidade e a construção da autonomia – compreensão do saber como forma de transformação e de conseqüentemente sua intervenção no mundo;

4. o relacionamento professor-aluno, que deve ser baseado no diálogo, na escuta ativa. Baseado nisto, é coerente citar uma afirmação de Freire (1986, p. 13), que diz: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. [...] Para isso tem que se estabelecer o diálogo como ação metodológica com a

¹¹⁷ Fonte: Texto :”Reflexão sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos” (2008), escrito pela formadora e professoras cursistas a partir das reflexões realizadas nos momentos de formação em nossos encontros quinzenais.

multiplicidade de características e experiências.” A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar.

Ao finalizar este texto foi transcrito um texto de Linderman (1926), citado por Campos (2008), que também embasou as reflexões e que expressa o que entendemos e queremos de um currículo para a EJA de Valinhos:

[...] a educação do adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplinas, e professores constituem o eixo educacional. Na educação convencional é exigido que o estudante ajuste-se ao currículo estabelecido: na educação do adulto o currículo é constituído em função da necessidade do estudante. As matérias só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário neste tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz. [...] a força de maior valor na educação do adulto é a experiência do aprendiz. [...] Ensino autoritário, exames que predeterminam o pensamento original, fórmulas pedagógicas rígidas – tudo isso não tem espaço na educação do adulto... [...] buscam seus referenciais nos reservatórios de suas experiências, antes mesmo das fontes de textos e fatos secundários. São conduzidos a discussões pelos professores, os quais são, também, referências de saber e não oráculos.

Esse texto, escrito num tempo e numa situação histórica determinados, nos faz refletir sobre o desafio que se põe diante das professoras da EJA em Valinhos, que durante dezoito meses se debruçaram diante desse tema tão relevante – o currículo para a EJA – discutiram, analisaram, construíram juntos... É preciso romper com uma educação fragmentada, sem sentido. Não é uma tarefa fácil e isso implica em compreender o ser humano como um todo. É preciso pensar na ressignificação dos papéis dos professores e dos alunos; no ambiente da sala de aula, espaço marcado pelas lutas, conflitos, contradições e de várias identidades. Há a necessidade de se pensar na construção de uma prática pedagógica que promova a dialogicidade. Nesses espaços, onde estão alunos trabalhadores e sujeitos com suas histórias de vida, as experiências que carregam precisam ser valorizadas pela escola, por meio de um currículo que marca uma prática pedagógica. É necessário ultrapassar a concepção de que os currículos escolares são apenas uma seleção de conteúdos e disciplinas organizadas em uma grade curricular. Não significa que as questões relativas ao “como” do currículo não sejam importantes, mas elas só têm sentido diante de uma perspectiva que considere também o “por que” das formas de organização do conhecimento escolar.

No final do segundo semestre de 2008, após o término do curso de formação continuada e das atividades desenvolvidas nas escolas através do Tema Gerador “Meio Ambiente” e seus subtemas, foi organizado com os alunos um Estudo do Meio que teve como objetivo o contato

dos alunos com lugares em Valinhos em que pudessem observar a preservação do meio ambiente e outros em que havia sinais de poluição, sem a preocupação com a preservação.

4.5 O Estudo do Meio

O Estudo do Meio é um procedimento metodológico que envolve o contato direto do aluno com fontes documentais encontradas em contextos cotidianos e pressupõe a organização de novos conhecimentos; é uma atividade didática que propicia aprendizagens interdisciplinares. Não se resume a uma saída a campo para simples observações ou obtenção de informações. O objetivo do Estudo do Meio é desenvolver no aluno um olhar crítico, indagador e histórico sobre a realidade, rompendo com um modelo de educação sem significado, abrindo perspectivas para uma ação pedagógica que valoriza o educando, a sua história e as suas vivências.

Esta metodologia oportuniza ao educando ser o sujeito ativo no processo de construção do seu conhecimento. Essa idéia vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire que concebia a alfabetização como um ato criador em que os educandos devem comparecer como sujeitos capazes de conhecer e interagir com o meio em que vivem, rompendo com o ensino tradicional, que inibe a construção de um sujeito pensante, criador e agente de seu processo de desenvolvimento.

Segundo Nascimento (1999, p. 41) “esta metodologia proporciona um maior envolvimento entre a escola e a comunidade, através de uma pesquisa participante, na qual educandos/as e educadores/as se unem para investigar mais profundamente o contexto em que estão inseridos.”

Através do Estudo do Meio há a possibilidade da abertura de espaço para o estudo conjunto de uma determinada problemática por várias áreas do conhecimento, trabalhando de forma interdisciplinar, superando a arbitrária justaposição de conteúdos. O trabalho com os alunos não pode e nem deve reduzir a realidade a um material didático ou a atividades desenvolvidas em sala de aula. Esta realidade deve ser estudada com o objetivo de ser compreendida e modificada, e o Estudo do Meio possibilita esse conhecimento e intervenção, se tornando uma proposta metodológica de grande alcance social, político e pedagógico.

Segundo Campos¹¹⁸, integrar disciplinarmente as áreas do conhecimento, é a possibilidade de ir se organizando o currículo, portanto, um currículo que vai tomando “forma”, na medida em que as experiências dos sujeitos envolvidos no processo da aprendizagem vão se dando, e também na medida em que vão se desenvolvendo os conteúdos que são, neste momento, necessários para a elaboração do conhecimento que está se produzindo no processo.

Após o curso e a apresentação dos trabalhos nas escolas, o próximo passo foi realizar com os alunos um Estudo do Meio. A proposta foi lançada às professoras cursistas, discutida em conjunto com a formadora e todo o grupo. Como o Tema era sobre Meio Ambiente e preservação, as professoras deveriam selecionar alguns lugares em Valinhos para que pudesse ser feito o Estudo do Meio, objetivando proporcionar aos alunos o contato direto com ambientes onde pudessem perceber *in loco* o que estudaram em sala de aula.

A orientação foi no sentido de cada professora, em sua escola, conversar sobre a importância da proposta e junto com os alunos decidirem o melhor dia e horário para realizar o Estudo do Meio. A princípio surgiram dificuldades relacionadas ao dia em que seria realizado o estudo, pois muitos alunos trabalhavam no sábado e não poderiam participar. Optou-se então, para que fosse realizado no domingo, onde a maioria dos alunos pudesse estar presente.

A Secretaria da Educação disponibilizou o transporte, quando participaram do Estudo do Meio os alunos, os professores, a formadora, um biólogo da Secretaria do Meio Ambiente e um professor da EJA (5º ao 8º Termo), atuando na disciplina de Ciências, convidados pelo grupo para acompanhar os alunos nos pontos visitados, dando informações e falando sobre a importância da preservação do meio ambiente. Era evidente o entusiasmo com que os alunos participaram dessa experiência.

O Estudo do Meio, ao final do curso, buscou formas de abordar a temática desenvolvida nas escolas, aproximando o aluno de questões ambientais ocorridas no município. Neste estudo em lugares de Valinhos, onde puderam observar a preservação do meio ambiente e a não preservação em outros, permitiu o estabelecimento de uma relação comunicativa, onde foi proporcionado aos alunos um pouco da história local, tendo inclusive a participação dos alunos que moram na cidade há muitos anos e que puderam dar sua contribuição com informações sobre os locais visitados.

¹¹⁸ Texto elaborado pela formadora: “*O significado do Estudo do Meio enquanto proposta metodológica*”, e que faz parte da coletânea de textos estudados no curso de formação.



Fig 15 - Alunos que participaram do Estudo do Meio



Fig. 16 – Visita à área em processo de revitalização



Fig 17– Alunas observando os tipos de vegetação



Fig. 18 – Visita à área revitalizada e na mata preservada

As discussões sobre as questões ambientais possibilitaram a reflexão de forma crítica sobre os fatos relacionados ao homem e a natureza, podendo contribuir para a disposição de mudança de comportamento e atitudes. Esta experiência permitiu ultrapassar os limites da sala de aula, do ensino tradicional, contribuindo para a construção do conhecimento a respeito da temática que foi abordada durante o ano, produzindo uma aprendizagem significativa.

Isso fica evidente no depoimento dos alunos:

Todo mundo tem que se conscientizar o que é a natureza. Achei muito bom o trabalho na escola e agora fora da escola conscientizando o que é a natureza, a importância da água. (FRANCISCA, aluna do 3º Termo).

A aluna Maria destaca a importância de conhecer para saber discutir o tema:

É muito importante o que a gente viu aqui, porque é vida. Foi bom porque quando a professora falar sobre isso a gente vai ter mais noção e vai responder. (MARIA, 1º Termo)

Quando questionados se no estudo do Meio se consegue aproximar o que se vê com o que foi estudado durante o semestre e se há diferença em fazer o Estudo do Meio, ir para um lugar e ver a realidade do que se estudou, a aluna Bernadete do 4º Termo respondeu:

No estudo, você está aprendendo uma explicação. Aqui você está vendo a realidade, onde é bem preservado e onde não é. É uma forma de estudar, aprender mais prá ensinar para os nossos netos. (BERNADETE, 4º Termo)

Ao viver esta experiência interativa, os alunos puderam perceber as questões ambientais referentes ao município de Valinhos, melhorando o nível de compreensão de tudo o que foi objeto de estudo nas atividades dos subtemas desenvolvidos. A aproximação dos alunos com a realidade possibilitou, além de uma aprendizagem significativa, a integração entre eles e a conscientização da importância da colaboração para a preservação do meio ambiente.

De volta ao ambiente escolar, as professoras fizeram uma avaliação com os alunos para colher as impressões elaboradas durante o processo de desenvolvimento do estudo, para a partir daí, propor novos encaminhamentos. Todos os alunos que participaram do estudo chegaram na semana seguinte com muitas novidades para contar aos colegas que não participaram. Muitos dos alunos relataram que, mesmo morando a tanto tempo em Valinhos, desconheciam os lugares que foram visitar e consideraram uma experiência diferente da que estavam acostumados desde que retornaram à escola.

Para esses alunos, ver de perto o que na teoria já haviam estudado e refletir sobre o que poderiam estar fazendo para contribuir para a preservação do ambiente na cidade em que vivem, foi um momento singular, onde puderam reelaborar conhecimentos já elaborados no seu processo de formação, em suas vivências e experiências sociais, retornando não mais com as mesmas informações de quando partiram, mas fazendo novas leituras de mundo, que permitem perceber que são capazes de atuarem construtivamente na sociedade, sentindo-se responsáveis por suas transformações.

CAPÍTULO 5

PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE VALINHOS

Após as eleições municipais de 2008, foi criado o cargo de Diretor da EJA e houve, já no início de 2009, mudanças na coordenação. A pesquisadora afastou-se da coordenação da EJA e a preocupação era com a continuidade das políticas públicas implementadas a partir de 2005, principalmente no que diz respeito à formação continuada dos professores, não só dos professores alfabetizadores mas também dos professores de 5º ao 8º Termos. Quando terminou o curso de formação em 2008, a reivindicação dos professores era para que fosse realizado um curso na área de matemática e a intenção também era oferecer principalmente aos professores de Português, de 5º ao 8º Termos, um curso específico para que pudessem estudar como se dá a aprendizagem dos alunos que vêm da alfabetização e como trabalhar com esses alunos a partir do 5º Termo.¹¹⁹

Como já era previsto, dos professores que atuavam no ano de 2008, somente os seis que têm o cargo efetivo permaneceram nas salas da EJA no ano de 2009 e os demais foram substituídos através da Carga Suplementar, assumindo alguns professores que não fizeram o curso de formação. Dos seis professores efetivos somente quatro participaram ativamente do curso. Este é um dos problemas apontados ao longo desta pesquisa: a EJA ainda é um campo que não tem a atenção devida na área da formação dos professores e, mesmo quando o curso é oferecido, alguns professores não participam de forma efetiva, por diversos motivos e muitos dos que conseguem participar, por não terem seus cargos efetivos nessa modalidade, no ano seguinte não conseguem dar continuidade ao trabalho, por não estarem atuando nas salas de aula da EJA.

5.1 A Estrutura da EJA em Valinhos a partir de 2009

No ano de 2009 a EJA funcionou em sete escolas do município, de 1º ao 8º Termos, com matrícula de 590 alunos no 1º semestre, terminando com 454 alunos, com uma desistência de 136

¹¹⁹ As professoras de 1º ao 4º Termo, durante o curso, relataram que os professores de 5º ao 8º Termos têm dificuldades para trabalhar com os alunos, pois desconhecem o processo de como se dá essa aprendizagem, quais conteúdos trabalhar, qual currículo desenvolver e a partir de onde começar esse trabalho.

alunos e 512 alunos no segundo semestre, terminando com 375, tendo uma desistência de 137 alunos.

O quadro nº 7 mostra a relação de alunos de 1º ao 4º Termos matriculados em 2009:

Quadro 7 – Dados gerais do ano de 2009 – referente à 1º ao 4º termos

UNIDADE ESCOLAR	MATRICULAS	DESISTENTES	TOTAL DE CONCLUINTE
EMEB A	82	12	70
EMEB B	111	10	101
EMEB C	108	26	82
EMEB D	37	09	28
EMEB E	29	03	26
TOTAL GERAL	367	60	307

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora através de dados coletados na PRODESP

Tendo em vista o momento histórico de ampliação da EJA na Rede municipal de Valinhos, esta modalidade da Educação Básica reafirma-se no cenário local, como sendo um espaço de acesso escolar ainda mais significativo para jovens e adultos. Apesar da ampliação da oferta de vagas e do cuidado que a administração tem dispensado aos alunos que moram em locais distantes do centro, abrindo o curso mais perto de suas residências, notamos que a desistência sempre é um problema a ser enfrentado.

Notamos que no ano de 2009 o número de matriculados de 1º ao 4º Termos foi de 367 alunos, com 60 desistentes, terminando o ano com 307 alunos. Neste ano a porcentagem de alunos que desistiram do curso foi de 16,4%. Algumas escolas relatam que é feito um trabalho com os alunos que desistem, fazendo contato por telefone através do responsável pelo período da noite, ou até mesmo pela própria professora que procura o aluno para tentar trazê-lo de volta ao convívio escolar. Porém, nem sempre há êxito nessa tentativa e as salas que já são abertas com poucos alunos acaba com um número muito reduzido.

Destaca-se que esta política de abertura de salas nos bairros mais distantes e nos mais centrais, tem como objetivo atender àqueles alunos que, se não há uma escola em seu bairro, não irão para outros, deixando de frequentar a escola por variadas dificuldades de acesso. Verificando os quadros nº 8 e 9, pode-se visualizar o número de matriculados por escola, que confirma a

política de abertura de salas com menos de 15 alunos, garantindo, assim, o acesso à EJA, com um número reduzido de matriculados.

Quadro 8 – Dados do primeiro semestre- 2009 – matrícula inicial 1º ao 4º termos

UNIDADE ESCOLAR	1º T	2ºT	3ºT	4ºT	TOTAL
EMEB A	06	12	12	17	47
EMEB B	14	23	10	11	58
EMEB C	17	14	13	23	67
EMEB D	05	11	02	01	19
TOTAL GERAL	42	60	37	52	191

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora através de dados coletados na PRODESP

Quadro 9 – Dados do segundo semestre - 2009 – matrícula inicial 1º ao 4º termos

UNIDADE ESCOLAR	1º T	2ºT	3ºT	4ºT	TOTAL
EMEB A	06	07	12	10	35
EMEB B	14	18	12	09	53
EMEB C	17	07	08	09	41
EMEB D	05	06	04	03	18
*EMEB E	13	-	03	13	29
TOTAL GERAL	55	38	39	42	176

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora através de dados coletados na PRODESP

*No segundo semestre do ano de 2009, a EMEB E voltou às atividades da EJA .Esta escola não possuía o curso da EJA nos anos de 2007 e 2008 e primeiro semestre de 2009.

Podemos observar que por exemplo, na EMEB D, no ano de 2009, no segundo semestre, a sala de 1º e 2º Termos funcionou com 11 alunos, com 05 do 1º termo e 06 do 2º Termo¹²⁰. No segundo semestre de 2009, a maior sala multisseriada tinha 24 alunos, sendo 17 do 1º Termo e 07 do 2º Termo.

No ano de 2010, o número de alunos matriculados, no primeiro semestre, e desistentes por escola foi o seguinte:

¹²⁰ São salas multisseriadas

Quadro 10 – Dados do 1º semestre do ano de 2010 – 1º ao 4º termos

UNIDADE ESCOLAR	MATRICULAS	DESISTENTES	TOTAL DE CONCLUINTES
EMEB A	36	12	24
EMEB B	79	14	65
EMEB C	43	12	31
EMEB D	37	10	27
EMEB E	26	07	19
TOTAL GERAL	221	55	166

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora através de dados coletados na PRODESP

Neste primeiro semestre de 2010 foram matriculados 221 alunos, com 55 desistentes. É ainda um número elevado, ou seja, 25% dos alunos não concluíram o curso.

Conforme já discutimos na introdução desta pesquisa, no momento da coleta de dados para completar o nosso estudo, entrevistamos seis professoras que participaram do curso para a EJA – 1º ao 4º Termos, utilizando a entrevista semi-estruturada¹²¹. Segundo Lüdke e André (2005)

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.[...] Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LÜDKE E ANDRÉ, p. 34)

Apoiamo-nos em um roteiro de entrevista previamente elaborado com o objetivo de nos nortear ao longo do processo de gravação. Participaram da entrevista seis professoras, duas de cada uma das seguintes escolas: EMEBs A, B e C. Das seis professoras entrevistadas, quatro são efetivas e duas atuam como substitutas, através de Carga Suplementar.

¹²¹ Anexo III

5.2 Situando as escolas participantes da pesquisa

A EMEB A é uma escola de porte médio, que atende alunos do 2º ao 9º Ano do ensino Fundamental no período diurno e EJA de 1º ao 4º termos no período noturno, com duas salas multisseriadas, uma de 1º e 2º Termos e a outra de 3º e 4º termos. Em 2009 havia três salas da EJA mas, neste ano de 2010, houve a diminuição do número de alunos, ficando apenas duas salas. Fazem parte da equipe pedagógica uma Diretora, uma Vice-diretora e uma Coordenadora pedagógica, que atua no período da tarde, no ensino regular e dá assistência à EJA no período noturno. Não há professoras efetivas da EJA nesta escola, porém, este ano duas das professoras que fizeram o curso estão nessas escolas, o que viabilizou a pesquisa.

A EMEB B atende alunos do 2º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e EJA do 1º ao 8º Termos. As salas do 1º ao 4º Termos também são multisseriadas neste ano de 2010. Há uma diminuição do número de alunos também nesta escola e em 2009 havia três salas de EJA funcionando e neste ano de 2010, apenas duas salas, pois o número de alunos varia bastante a cada ano. O corpo de gestores da escola é composto de uma Diretora, um Vice-diretor que atua no período da manhã e à noite, e uma Coordenadora Pedagógica. As duas professoras que atuam na EJA são efetivas e participaram de todo o curso em 2007 e 2008.

Na EMEB C são atendidos alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. É uma escola pequena, que possui apenas cinco salas de aula. A EJA funciona em duas das salas, como multisseriados os 1º e 2º Termos e 3º e 4º Termos. A escola conta com uma Diretora e uma Coordenadora Pedagógica. As duas professoras que atuam nas salas da EJA também são efetivas e participaram ativamente do curso em sua totalidade.

5.3 A formação das professoras entrevistadas

Apesar da formação inicial das professoras não ser o foco principal desta pesquisa, consideramos importante para a compreensão dos leitores a análise que fazemos da formação inicial das professoras entrevistadas, pois ela nos fornece elementos para analisar os saberes que elas construíram nas salas de aula da EJA, assim como também as mudanças ocorridas em suas práticas após o curso de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação de Valinhos.

O quadro número 11 mostra a formação inicial das professoras e o tempo que trabalha na EJA¹²²:

Quadro 11 - Dados gerais das professoras entrevistadas

EMEB	PROFESSORA	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO QUE TRABALHA NA EJA
A	5	Magistério/Pedagogia	08 anos
A	6	Magistério/Pedagogia	08 anos
B	3	Magistério/Pedagogia	03anos
B	4	Magistério/Pedagogia	05 anos
C	1	Magistério/Pedagogia	04 anos
C	2	Magistério/Pedagogia	06 anos

Fonte: Dados coletados através do questionário elaborado pela pesquisadora

Notamos que as professoras que têm menos tempo de docência na EJA são as professoras 1 e 3, com quatro e três anos de experiência, respectivamente. As professoras relataram sobre suas trajetórias profissionais, que aconteceram de formas diferentes, e o que as motivou a começar a trabalhar nas salas de aula da EJA.

A Professora 1 afirma que seu trabalho começou no ensino regular, e como a maioria dos professores, não tinha nenhuma experiência ou formação para trabalhar com alunos jovens e adultos:

Comecei a exercer minha profissão nos anos de 1980, na Rede Estadual. Sempre quis continuar trabalhando com crianças na faixa etária dos sete aos dez anos, preferindo aqueles em idade de alfabetização, até que, por necessidade profissional, me removi para a EJA, onde comecei meu trabalho na EMEB A. Fui ‘pega de surpresa’, pois não fazia idéia do quanto é difícil trabalhar com alunos adultos. Hoje, sinto-me mais segura, porém, não menos preocupada com o trabalho que tenho que desenvolver na EJA.

A falta de orientação para o trabalho com a EJA, fez a professora que foi “pega de surpresa” ou como alguns relatam que “caíram de pára-quedas”, buscar novas formas de trabalho que levassem em conta as características dos seus alunos. Sepúlveda (2004, p.180) afirma que “o

¹²² Foi aplicado e respondido um questionário (Anexo III) pelas professoras, para as informações de formação inicial, tempo que trabalha na EJA e o que levou a trabalharem nessa modalidade de ensino.

educador sem formação específica para a EJA tem se autoformado na prática do seu universo escolar, ensinado e aprendido com os educandos no exercício das aulas ministradas.” Também de acordo com Nóvoa (1992)

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (NÓVOA, 1992, p.3).

A formação continuada no espaço escolar permite ao professor adquirir maior consciência das suas ações, e desta forma, ampliando o seu nível de reflexão e análise de modo que o ajude a compreender os contextos socioculturais e históricos nos quais sua prática pedagógica está inserida.

Para a professora 2, seu trabalho começou nas salas de supletivo e mesmo tendo que interromper sua trajetória docente nessa modalidade por motivo de estudos, retornou alguns anos depois e se sente realizada trabalhando na EJA:

Em 1991, trabalhava no ensino regular e a prefeitura de Vinhedo, onde eu trabalhava, ofereceu um curso para preparar professores interessados no trabalho de alfabetização de adultos. Fiz o curso. A prefeitura de Vinhedo abriu salas para o Supletivo e foi aí que iniciei. Em 1994 tive que deixar as aulas no Supletivo para cursar Pedagogia, mas em 2007 iniciei novamente. O trabalho com a EJA é muito gratificante, por isso quis voltar.(PROF. 2)

A substituição nas salas de aula da EJA foi o início de tudo para a professora 3:

A princípio comecei na EJA com aulas de substituição na cidade de Campinas, como funcionária do SESI e também como contratada da Prefeitura Municipal de Campinas. As salas eram formadas de 20 a 25 alunos. Apesar de essas aulas serem esporádicas, gostei muito de participar de forma prática na alfabetização de jovens e adultos. Foi como efetiva da Prefeitura Municipal de Valinhos que comecei a título de Carga Suplementar (pois o meu cargo é no ensino regular), a escolher as salas da EJA. Hoje ministro aulas para uma sala de 1º e 2º termos, na EMEB B , onde me sinto privilegiada e realizada na Educação de Jovens e Adultos (PROF. 3).

Acompanhar a mãe às aulas do Mobral despertou o interesse da professora 4, que nunca se esqueceu daqueles momentos. Na primeira oportunidade que teve, começou o trabalho como alfabetizadora dos jovens e adultos. A professora descreve sua trajetória:

Quando adolescente eu acompanhava minha mãe à escola, onde cursava o Mobral. Eu assistia as aulas junto com os alunos. Aprendi desde cedo gostar do ambiente de aprendizagem dos adultos. Achava interessante o carinho com que a professora tratava os alunos, incentivando os alunos na sua aprendizagem. Participei, em 1998, de um processo seletivo para lecionar no CEAD (Centro de Educação para Adultos) no estado do Paraná, onde trabalhei de 1998 a 2001, com alfabetização de jovens e adultos, nas séries iniciais. As salas de aula eram compostas por aproximadamente 30 alunos e o trabalho era multisseriado, onde atuei com a 1ª e 2ª série. Sempre gostei de trabalhar com adultos na alfabetização. Em 2004, me efetivei na prefeitura de Valinhos trabalhando com crianças de 07 a 08 anos, mas nunca esqueci do trabalho realizado com os jovens e adultos. Em 2008 surgiu uma oportunidade de trabalhar na EJA e neste ano participei do curso de formação oferecido pela Secretaria da educação, onde desenvolvemos um currículo e ali aprendi a trabalhar de acordo com a pedagogia de Paulo Freire. Hoje trabalho com uma sala de 3º e 4º Termos composta por 20 alunos, onde me sinto feliz, realizando um trabalho que indiretamente teve início na minha adolescência (PROF. 4).

A professora 5 ingressou na EJA por necessidade do horário noturno, pois trabalha em outro município. Também o interesse pelo público jovem e adulto foi decisivo em sua escolha:

Quando fui chamada pela lista do concurso no ano de 2000, eu já trabalhava há quatro anos como docente, mas o meu horário como substituta em Campinas no ano de 2002 era o intermediário, então resolvi me efetivar na EJA, porque o horário era noturno e dava para eu conciliar os dois trabalhos. Além disso, me interessava trabalhar com jovens e adultos em razão da conversa que tive com outros professores, que me relataram suas experiências profissionais, o que me animou bastante para ingressar na EJA de Valinhos (PROF. 5).

Após ter contato com a pedagogia proposta por Paulo Freire, a professora 6, a princípio, ingressou na EJA através de Carga Suplementar, mas se identificou tanto com os alunos e com o trabalho desenvolvido que se efetivou logo que surgiram cargos em algumas escolas:

Após me aposentar na SME em Campinas onde atuava como Supervisora de Ensino, decidi continuar o meu trabalho na EJA ou FUMEC, uma vez que eu era muito jovem, com 47 anos. Fiz concurso em Campinas em 1998 e passei em 13º lugar para a FUMEC, mas por ter sido efetivada em um bairro muito perigoso e como já havia prestado concurso em Valinhos, para Ensino Fundamental regular, podendo também dar aulas na EJA, optei por trabalhar com a EJA. Escolhi uma classe no ensino regular durante o dia e à noite trabalhava na EJA com Carga Suplementar, na época, no espaço que o SESI 404 cedia para a prefeitura. Gostava de pegar Carga Suplementar na EJA, porque tive contato com a literatura de Paulo Freire, que tem uma pedagogia para o povo, Pedagogia da autonomia, Pedagogia do Oprimido. Sempre me interessei muito porque me identifiquei e me realizei muito em trabalhar com a alfabetização de adultos. Quando foram criados alguns cargos na EJA de Valinhos, resolvi me remover para essa modalidade de ensino, pois estava cada vez mais segura de que é uma clientela onde o aluno é interessado, necessita e tem direito à escola e ao curso. Desde então, não me arrependo de ter feito esta escolha, pois os alunos dão retorno ao que preparamos, desde que o curso seja interessante para eles (PROF. 6).

Percebemos que a trajetória das professoras não são muito diferentes umas das outras. São professoras que vêm do ensino regular, com pouca ou nenhuma formação para trabalhar com jovens e adultos, passam a ter experiência com esse público, identificam-se com os alunos e acabam se “apaixonando” pela EJA, o que revela a possibilidade de que, a partir das vivências de experiências nessa modalidade, esta se torne uma escolha definitiva da maioria dos professores que passam pelas salas da Educação de Jovens e Adultos.

5.4 Os caminhos da pesquisa: Escutando as vozes das professoras

A trajetória da pesquisadora na Educação de Jovens e Adultos do município representou uma dificuldade inicial para que pudesse colocar-se como pesquisadora, e não como alguém que estava envolvida diretamente com as professoras e com a situação estudada. Lüdke & André (2005) afirmam que

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Assim sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe sua pesquisa ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento (LÜDCKE e ANDRÉ, 2005, p. 3).

Analisando esta afirmação entendemos que não seria necessário um rompimento da condição de coordenadora da EJA ou Supervisora de Ensino da Rede municipal para então assumir a condição de pesquisadora. Era necessário, na verdade, agregar um novo papel à sua maneira de olhar a situação estudada, ampliando o olhar, passando à condição de pesquisadora.

Foi importante conhecer previamente toda a realidade da EJA no município, toda a dinâmica dos processos escolares desenvolvidos com os alunos, ter vivenciado o curso de formação continuada para as professoras, e assim foi possível construir um caminho durante a pesquisa, que contribuiu para dar respostas a alguns questionamentos. Esta experiência levou a estudos e reflexões que a fizeram aprofundar mais nas questões referentes à EJA e trazer contribuições para o debate da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Para além de ler a Educação de Jovens e adultos, Gadotti (2000,p.83) afirma que “é preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento

popular, sua estrutura de pensamento, em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos têm sentido”.

Certamente que, além da prática, o conhecimento teórico é necessário para construir o caminho da pesquisa, mas conhecer de perto essa realidade foi fundamental para nortear o trabalho, principalmente no início da pesquisa, que foi se fundamentando através dos referenciais teóricos que orientaram a trajetória.

A pesquisadora foi bem recebida em todas as escolas pelas professoras, que de certa forma ficaram um pouco apreensivas em relação ao que se ia perguntar, qual seria o objetivo da entrevista. Após conversarmos informalmente sobre todas essas questões, procedemos à coleta dos dados, iniciando a entrevista¹²³.

Com a definição das quatro categorias, passou-se à fase de interpretação e descrição dos significados destas utilizando como elemento mediador as respostas à entrevista realizada com as professoras. Neste sentido, os itens a seguir trataram de cada categoria em particular, buscando contextualizar a concepção das professoras em relação à importância da formação continuada realizada, a metodologia utilizada com os alunos, os conteúdos que trabalham e se houve ou não valorização por parte da Secretaria da Educação em relação às professoras participantes do curso.

A) Formação continuada como política pública de investimento na Educação de Jovens e Adultos

Entendemos que a formação dos professores é um processo contínuo, que vai se constituindo ao longo dos percursos das histórias de vida pessoal e profissional. Nóvoa (2002)¹²⁴, afirma que “a experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência”. O espaço de formação continuada é momento de discussão, de oportunidades de ter contato com novos saberes, renovação e ampliação dos conhecimentos, por meio da troca de experiências, reflexões sobre suas ações, trazendo contribuições e crescimento a todos os participantes.

¹²³ Anexo IV

¹²⁴ O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida por Nóvoa, em 13 de setembro de 2001. Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm

Com base na questão da pesquisa, que é investigar se o curso de formação continuada realizado em 2007 e 2008 contribuiu para a mudança de suas práticas, registramos os depoimentos das professoras entrevistadas, referentes à primeira categoria de análise. Os depoimentos retratam o que foi o curso para essas professoras e as contribuições que o mesmo trouxe para suas práticas em sala de aula. Para a professora 2¹²⁵:

A experiência foi ótima, no sentido de que ajudou bastante na preparação de novos conteúdos. Nosso objetivo lá era formar um currículo para a EJA não é? Nesse sentido deu para aproveitar bastante coisa. Aquele bate-papo, as colocações, as experiências das outras professoras, tudo isso ajuda e tenho aproveitado bastante coisa.(PROF. 2)

A professora em questão expressou de forma positiva a sua participação no curso de formação e a questão da importância desses encontros entre os professores, onde tinham a oportunidade de apresentar suas ansiedades, aprender com as experiências das outras professoras, estudar e refletir a EJA, algo que não é frequente no dia-a-dia da escola¹²⁶. A descontinuidade de uma política de formação continuada, principalmente no local de trabalho do professor desencadeia muitas vezes a ausência dessas trocas, estudos e reflexões. É a reivindicação de uma das professoras participantes da pesquisa:

Eu sinto falta disso... de que fossem organizados encontros entre os professores, ou mesmo um grupo de estudos para que pudéssemos conversar, trocar experiências, nos atualizarmos. Depois do curso não tivemos mais nada. (PROF. 3)

Para Nóvoa apud Neves (1997, p. 23) "o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente". Para esse autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Um raciocínio que se opõe à idéia tradicional de que a formação continuada se dá apenas por decisão individual e em ações solitárias.

Os encontros permitem a possibilidade de troca de experiências entre os professores, onde são valorizados e discutidos temas próprios das realidades dos participantes, produzindo

¹²⁵ Ao nos referirmos às professoras as identificamos por números, para preservar suas identidades.

¹²⁶ Não há, na maioria das escolas, nos Horários de Trabalho Coletivo (HTPCs), uma reunião com os professores da EJA. Geralmente esse horário é cumprido junto com os professores do ensino regular, sem direcionamento para atividades que abordem o tema.

aprendizagem entre todos. Para Nóvoa (1997, p. 26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. A crença de que depois de terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida é ultrapassada. Essa não é a realidade de hoje, principalmente para o professor. No momento da formação, a interação se concretiza com base nas realidades vivenciadas pelos professores no cotidiano de seu fazer pedagógico, facilitando as tomadas de decisões coletivas. São encontros que se transformam em espaço de aprendizagem e desenvolvimento do professor.

Ter um olhar atento ao que o aluno traz de experiência e observar se realmente o que o professor se propõe é significativo para o aluno, se é o que realmente ele está precisando, são questões que estão presentes nas reflexões das professoras 1, 4 e 6, e julgam que o curso trouxe contribuições em relação a essas questões:

Olha, muita coisa realmente depois daquele curso eu repensei, principalmente aquela questão de você entrar em sala de aula sempre pensando no que o seu aluno está precisando naquele dia, naquele momento. Porque a gente às vezes naquele afã de procurar atividades e fazer o aluno se desenvolver, você acaba saindo um pouco daquela linha de trabalhar aquilo que o aluno está precisando e acaba caindo muitas vezes naquela coisa do ensino regular. Então isso, depois desse curso eu passei a pensar mais realmente. Eu busco muito, eu observo muito as dificuldades, as lacunas que eles têm de conhecimento, o que eles estão precisando. Me ajudou bastante, aliás, me clareou muitas coisas...aquela coisa de você a todo momento ficar pensando sobre o que você está trabalhando, essa atividade não está com cara de infantil demais? Não está levando o aluno a ser considerado um ser que não pensa, ou infantil? Então isso marcou bastante [...] levar em consideração o que ele traz e o que ele está precisando. (PROF. 1)

A professora 4 também considera que o curso a ajudou a ampliar seus conhecimentos e trazer para a sala de aula a base teórica que pôde discutir, aprender e melhorar seu trabalho junto aos alunos:

No decorrer de 2008, o curso foi muito bom. Muitos dos textos que foram trabalhados no curso foram bons para que eu melhorasse meu trabalho em sala de aula.. Quando estamos em sala de aula com os alunos em um momento de conversa e surge algum assunto que discutimos no curso eu puxo um gancho daquilo que eu aprendi e trabalho em sala de aula com os alunos. A experiência do curso foi ótima e no momento está me ajudando muito. (PROF. 4)

Para a professora 6, a parte teórica foi importante para sua reflexão sobre o que o aluno necessita e o que ele tem interesse em aprender:

A experiência foi muito boa, nós tivemos uma parte teórica, que faz falta sempre uma atualização e levou sempre à reflexão de como trabalhar, o quê trabalhar com os alunos na sala de aula, partindo da vivência dos alunos, [...] pedindo sempre a participação do que eles têm interesse em aprender, e isso foi bem pertinente, foi muito bom. (PROF. 6)

Freire (1996, p. 43) afirma que: "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática". Esta idéia nos auxilia a afirmar que, o professor ao analisar sua prática, começa a perceber criticamente que a formação continuada o leva a pensar no cotidiano do seu fazer pedagógico. As atividades desenvolvidas durante o curso, as leituras e discussões ali realizadas também foram significativas para repensar sua prática no dia-a-dia da sala de aula. A professora 1 sobre isso, enfatiza:

Gostei muito também das leituras, eu achei que me ajudou bastante. Algumas coisas eu ainda não sabia e fiquei sabendo naquele curso. Eu também achei que foi muito bem elaborado no sentido de ter nos dado a oportunidade bem grande e extensa de repensar sobre a prática e o dia-a-dia [...] eu nunca tinha participado de um curso naqueles moldes, foi a primeira vez (PROF. 1).

A professora 3 afirma que após o curso o seu dia-a-dia na sala de aula melhorou no sentido de se relacionar com os alunos de uma forma mais próxima:

[...] A experiência do curso foi tão importante que o dia-a-dia tornou-se muito agradável e a minha prática em sala de aula tornou-se mais dinâmica, assim, como eu poderia explicar...? conversamos bastante, fazemos textos coletivos, recolho a experiência da vida deles, o dia-a-dia é muito interessante pra mim e pra eles. É difícil pra mim explicar. Não sei se eu conseguiria explicar tudo agora. É só vivenciando junto com eles. (PROF. 3)

A professora relata ainda que a experiência do curso foi muito importante porque hoje consegue unir em sala de aula a prática e a teoria:

Esta experiência, para a minha prática foi muito importante, gratificante, foi muito boa porque eu não tinha lecionado antes para a EJA, havia substituído por apenas seis meses, uma licença gestante e eu consegui, neste curso, unir a prática com a teoria, que até então eu não tinha essa visão, essa noção. [...] este ano é a primeira vez que eu fico o ano todo (com o 1º Termo que é anual). Então foi muito bom, eu consigo perceber a ligação que existe; pela postura dos adultos e pelo que o curso passa, como ele passa pra gente, os debates, as discussões que eram feitas, eu consigo realmente me situar, vamos dizer assim, entre a prática e a teoria da coisa. (PROF. 3)

Para Candau e Lelis (1993, p.12), na relação teoria-prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual do trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e

prática . Entendemos que a prática não pode ser descontextualizada do mundo, mas vincular o homem a uma busca consciente de ser, estar e agir no mundo num processo que se faz único e dinâmico, apropriando-se da prática dando sentido à teoria. Para Freire (1987, p.40) " a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo." E ainda afirma que

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1987, p.149).

O professor precisa levar em consideração que, nesta perspectiva, é preciso superar a tendência dicotômica de trabalhar teoria e prática. É necessário compreender que teoria e prática não se separam, andam juntas; o vínculo teoria e prática forma um todo onde o saber tem um caráter libertador. (ibid, 1987).

A professora 6 apontou a importância do curso, no sentido de alertar para uma educação contextualizada, de interesse do aluno trabalhador. Para a professora o curso deu subsídios à sua prática pedagógica, onde sempre revê as atividades que realizará, se estão contextualizadas, porque acredita que quando o aluno retorna à escola, se as aulas não são do seu interesse, se os assuntos e atividades propostas não são relacionadas ao seu dia-a-dia, o aluno acaba desistindo, onde aumenta a evasão.

A experiência do curso veio somar e certificar que a gente tem mesmo que seguir os princípios de Paulo Freire, ou seja, uma educação contextualizada, dentro dos interesses do aluno, do cotidiano desse aluno adulto, trabalhador; sendo assim, esse currículo é totalmente diferente do aluno adolescente, e se a gente respeitar isso, eles vêm pra escola, têm uma frequência boa e deixam de evadir por falta de interesse. A experiência do curso foi excelente, riquíssima. (PROF. 6)

A professora 6 ainda relatou que em sua sala há pouca evasão dos alunos, porque se preocupa muito com o que vai trabalhar com eles e se está faltando algum aluno na classe, procura saber por que está faltando, entra em contato, e muitas vezes o resultado é que esse aluno volta para a escola. Notamos no depoimento da professora o compromisso com o seu fazer pedagógico, respeitando o conhecimento e curiosidade dos alunos, deixando transparecer todo o tempo o seu entusiasmo e seu afeto por todos.

Para a professora, participar do curso de formação foi uma experiência muito rica, que não só veio trazer muito aprendizado mas também reforçar o que já tinha conhecimento, confirmar suas convicções e melhorar as práticas já desenvolvidas em sala de aula.

Sabemos que os professores que atuam na EJA produzem saberes na prática, refletidos e possibilitados por meio e na formação continuada, pois dificilmente terá oportunidades em sua formação inicial, de aprender e refletir sobre os processos de desenvolvimento do aluno dessa modalidade de ensino.

Enfatizamos a importância da formação continuada como canal para uma transformação efetiva da prática pedagógica e qualidade do ensino. Pensar a formação de professores da EJA é essencial, pois, na medida em que se têm mais professores habilitados para o trabalho com os jovens e adultos, maior é a potencialidade de a escola promover mudanças. Os depoimentos anteriormente analisados, revelam que as professoras percebem a importância da formação continuada, desse espaço e tempo de reflexão e de produção de saberes, que contribui e estimula os professores a buscarem o seu desenvolvimento profissional e pessoal, mudando ou melhorando suas práticas no contexto da sala de aula.

B) A Metodologia utilizada pelas professoras em sala de aula

A metodologia é um roteiro geral para a atividade, indica ações utilizadas pelos professores em suas aulas, e é o meio que utiliza para se trabalhar os conteúdos curriculares a fim de alcançar os objetivos pretendidos, ou seja, são as formas pelas quais os objetivos e conteúdos se manifestam no processo de ensino. Ao selecionar e aplicar um conteúdo, o professor estará utilizando um método para desenvolvê-lo. Para Geraldi (1997,p.42), “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, como os mecanismos utilizados em sala de aula”.

Há muito tempo se busca métodos e práticas adequadas para o ensino na Educação de Jovens e Adultos. O uso de cartilhas, materiais didáticos e metodologias inadequadas na EJA ainda nos dias de hoje é presente nas salas de aula e preocupa a forma como o professor tem desenvolvido sua metodologia com esses alunos. Segundo Fuck (1994,p. 14,15), é necessário que

a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e

assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUCK, 1994, p. 14,15)

O professor precisa refletir essas questões. Para Paulo Freire (1996, p.60) “A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica”. Alfabetizar não pode se restringir aos processos de codificação e decodificação. Dessa forma, o objetivo da alfabetização de adultos é promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social. Uma aprendizagem significativa se dá a partir de um processo que proporcione uma análise crítica da prática social dos homens, contribuindo para que estes repensem a forma de atuar no mundo. (FREIRE, 1987)

As salas de 1º ao 4º Termo em Valinhos, nos últimos anos, têm sido multisseriadas, devido à pouca procura dos alunos pelas séries iniciais da EJA¹²⁷. A dificuldade de trabalhar com uma sala nessas condições, está presente no depoimento de uma das professoras. Segundo a professora 1:

dentre os problemas encontrados estão as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os vários níveis de desenvolvimento pedagógico, a insegurança que eles trazem, a baixa auto-estima, o medo de errar, necessitando estar o tempo todo trabalhando de forma individual, embora também valorizem o trabalho em grupo, onde podem desenvolver a convivência com os outros colegas. (PROF. 1)

A professora 2 relatou que trabalha os diferentes níveis na sala de aula e afirmou ainda que essa relação entre o professor e o aluno é um pouco difícil no começo e, que para conseguir trabalhar de forma satisfatória, requer um tempo até que os alunos se sintam seguros e confiantes para falar em grupo e acreditar na própria capacidade de fazer as atividades:

O 1º e 2º Termo, ele é bem diversificado. Não dá pra colocar uma coisa única. Atualmente, por exemplo, se eu for separar por níveis dentro da própria sala, mesmo considerando o 1º Termo, eu já tenho três níveis. Eu tenho o nível iniciante, eu tenho

¹²⁷ Segundo a direção e coordenação das escolas a procura de alunos das séries iniciais da EJA diminuiu nos últimos semestres. Todo começo de semestre a Secretaria da Educação faz propaganda através de rádio, carro de som, panfletos e cartazes que são fixados em ônibus, igrejas, bares, enfim, em lugares públicos.

aquele nível difícil ainda, não sai das palavrinhas, aquela coisa fechada, para a construção de frases, textos, se acham incapazes de fazer... tem aquele nível que já quer produzir o seu próprio texto e tem também o 2º Termo, se for avaliar tem aqueles mais fechadinhos para a aprendizagem que acham que são incapazes...são inseguros...eu vejo muita insegurança na EJA toda aquela timidez, aquela coisa de não consigo, não sou capaz disso, aí tem toda essa questão que a gente tem que estar trabalhando por fora, além de aplicar os conteúdos. [...] então o que eu percebo que dificulta essa aprendizagem, o que eu percebo na minha sala de aula é a timidez, é aquela coisa fechada, é aquilo que eu colocava mesmo no curso, eles são inseguros.(PROF 2)

Muitos adultos sentem vergonha de voltar ao espaço escolar por julgar que o seu tempo passou, que escola é um lugar para as crianças. Desconhecem o direito constitucional de acesso à escolarização formal e gratuita para todo e qualquer cidadão, ou seja, não reconhecem a educação como um direito. Essa insegurança, medo, vergonha de se expor é natural entre os alunos da EJA. A professora 4 também relatou que

Os alunos têm mais dificuldades em relação à aprendizagem, porém eles têm uma ansiedade em relação à leitura e escrita e tem também um ponto que seria o ponto afetivo, que eles têm uma certa insegurança. Eles acham que eles não conseguem, que não vão aprender, que nada dá certo. Eles têm certa insegurança, um medo, parece, de se confrontar com a leitura e com a escrita de uma maneira natural.(PROF. 4)

Estamos falando de sujeitos que tiveram seus direitos negados e que se sentem excluídos. Sobre isso, Arroyo (2001, p.15) afirma que falar do educando da EJA “é falar da existência de jovens e adultos subescolarizados, é falar daqueles que ainda não têm acesso à escola pública, é falar da evasão e do fracasso escolar”.

O grande desafio, portanto, é criar possibilidades para a existência de uma prática escolar capaz de minimizar essas dificuldades que os alunos trazem, não só de aprendizagem, mas de se exporem e de se sentirem seguros e capazes, respeitando a autonomia de aprendizagem e as diferenças individuais, e assegurando o acesso e a permanência dos alunos jovens e adultos no processo educacional.

A professora 2 continua seu depoimento, relatando que antes “não entendia que o tema era prá ser discutido e escolhido pelos alunos” mas após o curso, entendeu que os alunos deveriam participar de todo o processo de escolha do Tema Gerador a ser desenvolvido no semestre, porém, esse procedimento não foi feito ao longo de 2009 e 2010. Segundo a professora, apesar de terem trabalhado o Tema Gerador nesses dois anos, não foi escolhido pelos alunos e sim sugerido pelas professoras.

Nós trabalhamos saúde em 2009. Naquele tempo lá não chegou até mim a informação que devíamos trabalhar o Tema Gerador, chegou através da outra professora que sugeriu o Tema. Eu já queria ter trabalhado Cidadania [...] antes eu não entendia que o Tema era prá ser retirado dos alunos. Depois quando começamos o curso que eu entendi que era dos alunos que tinha que ser retirado. [...] a outra colega sugeriu que devíamos trabalhar o Tema Saúde. Concordei. E foi isso [...] agora, em 2010, no final de julho, antes do recesso, a coordenação disse “você tem que definir um Tema Gerador”, e eu informei para a coordenadora que nós tivemos um curso e que nesse curso aprendemos que o Tema Gerador é da EJA, não é meu nem da outra professora, é da EJA. Então eu entendo assim, temos que nos reunir para definir o Tema Gerador [...] Dei a sugestão , não sei se a outra professora deu e eu não sei prá quando é esse Tema Gerador, é isso... eu não sei... agora eu fiquei perdida...o que eu sei de Tema Gerador é só daquele período mesmo.(PROF.2)

Ao afirmar para a coordenadora que “o Tema Gerador é da EJA” percebemos que a professora conhece bem como trabalhar a proposta, mas talvez a falta de uma assessoria, de orientação, a retomada e definição do objetivo desta proposta ao longo desse período de dois anos, foram se perdendo no que se refere à forma de “como fazer” para chegar a um Tema que deve ser discutido e escolhido pelos alunos, de acordo com suas necessidades.

A professora 1 também afirmou que seu trabalho em sala de aula é praticamente individual, pelas diferentes necessidades dos alunos:

A minha prática ela é... bem... nem sei se eu posso usar esse termo, é quase que um corpo a corpo, porque eu tenho 11 alunos e cada aluno tem uma necessidade diferente. Então eu procuro trabalhar realmente individual. O que eu faço? Apresento um texto, reúno em grupos, vou de grupo em grupo perguntando, pesquisando o que é necessário. Porque você não pode deixar de lado nem o grupo do 3º Termo nem o do 4º Termo, que está lá na frente, que já avançou mais. É um trabalho incansável, mas vale a pena porque já estou vendo já um bom resultado.(PROF. 1)

Quanto à diversidade de níveis de aprendizagem dos alunos à que as professoras se referem, é importante considerar que desses alunos que estão nos mais variados níveis de aprendizagem, alguns nunca tiveram acesso à linguagem escrita, outros apenas conhecem as letras do alfabeto, outros sabem copiar, mas não conseguem ler. Além de se tratar de uma sala multisseriada, e mesmo se não fosse essa a questão, não se pode perder de vista as diferentes histórias de vida desses sujeitos sociohistóricos, que têm internalizados os seus saberes construídos na vida, e que os ressignificam na prática pedagógica, trazendo para a escola a suas trajetórias de vida.

Brandão (1994, p. 26), afirma que “[...] O vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida”. Entendemos que a sala de aula enquanto espaço que possibilita interações entre professores e alunos com os vários objetos de conhecimento, leva à construção do processo de ensino e aprendizagem, o que se dá numa relação de troca coletiva, pressupondo diferentes níveis de saberes e de participação.

Nessa relação de troca, professores e alunos aprendem e ensinam, como é bem exposto pela professora 1:

Vou dar um exemplo do que aconteceu na hora da leitura na última quinta-feira. Nós estávamos falando sobre a independência, um assunto que surgiu em sala de aula. Levei-os na sala de leitura, peguei um livro de história e fui conversando com eles. E um aluno da Paraíba sabia tanta coisa do tema que nós estávamos estudando que todo mundo parou e ficou ouvindo o que ele falava... coisas que nós, até eu como professora não esperava que ele soubesse, vivências dele né, inclusive contato com indígenas, porque ele veio de lá, trabalhou próximo de reservas então ele teve muita coisa pra contar pra nós, então isso também ajuda a gente a pensar que está no caminho, então. Nossa, como eu aprendi! Porque foi assim, foi uma questão levantada. O texto falava da situação dos indígenas, logo depois do descobrimento e aí ele foi ouvindo e depois ele falou assim “olha professora, eu já vivi próximo dessa realidade e vou dizer pra senhora que algumas coisas que tem nesse livro eu concordo e outras eu discordo, a respeito das atitudes dos indígenas”. Aí houve um interesse de todos, inclusive o meu, daí ele foi contando algumas experiências. Então, o caminho é esse mesmo, se você quer manter o aluno, é trabalhar o que ele quer, o que ele precisa, e complementar o que ele já sabe. (PROF 1)

A professora, ao afirmar que também aprende com seus alunos, se coloca numa postura de aprendiz. Não se coloca como detentora do saber, mas na posição de mediadora, de construtora de conhecimento, que também aprende enquanto ensina. Freire (1996) afirma que

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.25)

Freire (ibid) também afirma que

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o

ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, *ibid*, p.26)

Paulo Freire enfatiza os elementos subjetivos nesse processo educativo; a relação professor/aluno que se apresenta como dialógica. Professores e alunos são sujeitos do conhecimento. A aula é um espaço democrático, e compreendida por Freire (1980, p. 79) como um “encontro em que se busca o conhecimento”.

De acordo com Oliveira (2003, p.28), “O educador – educando é o que tem a função de ensinar, mas aprende no processo educativo, e o educando – educador é o que tem o papel de aprender, mas ensina na ação pedagógica”. A educação dialógica de que Paulo Freire falava rompe com a visão tradicional de que os professores são os que sabem e o aluno é o que não sabe. Para este educador, todos sabemos alguma coisa, daí a importância das diferentes experiências de vida, oportunidade de ensinar e aprender; uma via de mão dupla. Não há conhecimento válido se não for compartilhado com o outro. Exige-se o diálogo. A validade do meu conhecimento é dado socialmente, quando compartilho e construo o conhecimento com os outros.

Segundo FREIRE (1987, p. 13), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", ou seja, a educação problematizadora e como prática de liberdade, exige de seus personagens uma nova concepção de comportamento. Ambos são educadores e educandos, aprendendo e ensinando em conjunto, mediatizados pelo mundo.

No decorrer do processo ensino e aprendizagem, a ação educativa deve estar comprometida com uma metodologia de ensino que favoreça a relação ação-reflexão-ação e que possibilite ao aluno compreender suas experiências e a construção do conhecimento. As professoras entrevistadas compreendem que o processo educativo deve partir daquilo que o aluno já sabe, do seu contexto e de suas histórias de vida, e para isso trabalham com os Temas Geradores. É o que explica a professora 6:

Por serem adultos e adolescentes, a gente já pode tirar deles, construir com eles o currículo de acordo com a necessidade do momento, com a atualidade. Por exemplo, aqui na sala a gente fez um trabalho com o Tema Gerador, como seria este ano, porque este semestre a gente deu valor aos casos, devido a ser o mês de agosto, folclore, eu trouxe lendas e eles também contaram lendas que conheciam, da vida deles, houve uma apresentação do conhecimento de cada um. O importante é extrair dos alunos o que é importante, significativo e do interesse deles. (PROF. 6)

A professora 6 afirma ainda a importância de trabalhar Temas que colaborem para que o aluno se situe, trabalhe pela melhoria do local onde mora, trabalha, enfim, em todos os espaços onde possa intervir, fazer suas reivindicações objetivando ter uma vida melhor, reconhecendo seus direitos e deveres, enfim, consigam identificar os problemas que enfrenta no dia-a-dia e intervindo de forma a transformar a realidade.

No semestre anterior a gente mexeu com relação à questão da necessidade deles em relação aos bairros que eles moram, o trânsito, onde foram colocadas lombadas em lugares que eles reivindicaram, iluminação, melhorias no bairro. Este semestre, além do folclore, foi feito o levantamento e vamos trabalhar com os Temas Segurança e Violência. [...] mas o assunto tem que ser significativo pra eles. O bairro está muito violento. Eu perdi um aluno no ano passado aqui. Eles acham que está faltando ronda policial, eles se sentem muito sós e em pânico, como todos nós. Aqui no bairro eu não tinha percebido isso ainda [...] No ano passado, 2009, o Tema foi a leitura do meio ambiente no bairro. Como estavam bocas de lobo, arborização, jardins, também foi muito produtivo. (PROF. 6)

A professora 1 considera importante trabalhar com os alunos informações básicas que fazem falta no dia-a-dia e que muitas vezes eles desconhecem como fazer o preenchimento de uma ficha para o trabalho, fazer um currículo, entre outras:

Ano passado trabalhamos o Tema Gerador Questões Ambientais e este ano estou trabalhando Cidadania. E trabalhando este Tema, eu achei que era uma oportunidade para aumentarem seus conhecimentos nessa área, então eu procuro trabalhar isso porque realmente eles têm necessidade, pra se completar meu Deus, como um trabalhador, ele colabora, por que ele não se sente participante? E agora vem as eleições. É uma grande oportunidade. (PROF.1)

Para a professora 5, além de trabalhar a questão da cidadania, que foi o Tema Gerador de 2010, também trabalhar com os alunos a questão ambiental, a preservação da natureza, a economia da água, são temas de interesse dos alunos e que viabilizam um trabalho de conscientização para que tenham uma qualidade de vida melhor:

Este ano de 2010 trabalhamos com identidade, cidadania e trabalho, preenchimento de documentos, RG, nome completo, preenchimento de uma ficha; estamos sempre trabalhando com o que eles necessitam, eles às vezes trazem dúvidas pra escola, não sabem preencher uma ficha que o trabalho pede, atualização de dados, então trabalhamos muito a questão do endereço, a finalidade dos documentos, carteira de trabalho, por que é importante, faço levantamento de quem é registrado, quem não é.. eles tem bastante consciência disso . Trabalhamos também a questão do meio ambiente, a preservação, é importante a conscientização dos alunos para que tenham uma qualidade de vida melhor. (PROF.5)

A professora 5 destaca que tem uma rotina diária com os alunos:

Eu tenho uma rotina diária e eu sempre faço uma leitura compartilhada com eles, trabalho a oralidade, o que eles entenderam do texto, sempre eu peço pra que eles falem e reflitam sobre os textos trabalhados e tento trabalhar muito no concreto. Tenho o alfabeto móvel, jogos, material dourado, porque eles apresentam muita dificuldade. (PROF.5)

As professoras 3 e 4 também relataram a dificuldade que têm de conversar com os alunos e nas discussões extrair deles o Tema Gerador. Enfatizaram que os alunos têm dificuldades para se expressarem, de sugerir um Tema de interesse para ser trabalhado. A professora 3 afirma que:

Quando se trata do Tema gerador, este ano de 2010 estamos trabalhando Cidadania e temos os subtemas. [...] É importante também trabalhar identidade, cidadania... mas não foi fácil escolher esse Tema. O Tema sugerido pelos alunos, após muita conversa foi ler e escrever, que é o que eles querem, e acabou ficando este. No segundo semestre, após muita conversa e discussão com os alunos, como não “saía” deles o Tema, então sugerimos vários Temas e eles escolheram o que gostariam de trabalhar., principalmente agora que eles vão votar. Fomos escolhendo e chegamos no Tema Identidade mas já tínhamos trabalhado no primeiro semestre. Como Identidade foi trabalhado no primeiro, então nós hoje como cidadãos que vamos votar, o tema ficou cidadania, trabalhando as eleições e outros subtemas. (PROF. 3)

Os subtemas a que a professora se refere, permitem abordar aspectos particulares dos Temas Geradores, possibilitando realizar relações entre o particular e o geral, unificando e dando coerência ao processo de construção do conhecimento.

Segundo a professora 4, seus alunos também têm muita dificuldade para se expressarem, e relatou como conseguiu chegar ao Tema Gerador para o primeiro e segundo semestre de 2010:

[...] a gente conversou no início sobre o que eles gostariam de aprender, o que eles esperavam desse curso. A resposta na verdade ela é geral é que nós queremos ler e escrever é o que eles respondem então a gente partiu daí pra um Tema que na verdade, para ser sincera por ser uma fase de adaptação no começo, eu não consegui direcionar para um Tema, vamos dizer assim, mas o Tema ficou leitura e escrita porque foi uma dinâmica que a gente fez em sala para que eles colocassem o que eles gostariam, como eles se sentem, o que é importante para eles, porque queriam saber ler e escrever, como eles se sentiam e a resposta no geral é que eles não se sentiam gente, sem a leitura e sem a escrita, alguns que se sentiam como cegos, não sabendo ler e escrever que eles gostariam de saber ler para ler a placa do ônibus pra saber que ônibus tomar. Outros foram mais para as necessidades que eles querem como tirar a carteira de habilitação, mas todos direcionados para a leitura e escrita e a gente fez como Tema a leitura e a escrita dentro da sociedade, a gente partiu daí. Este tema nos acompanhou até julho. (PROF 4).

A professora 2 deixou claro que devido a dificuldades dos alunos em escolher um Tema Gerador de interesse, primeiro conversaram com os alunos, e pelas necessidades apresentadas nas discussões, a equipe pedagógica da escola decidiu por um Tema que abrangesse as necessidades dos alunos:

Como agora em agosto temos a época das eleições, sentei eu junto com a professora do 3º e 4º Termos, a coordenação, direção e vice-direção, e a gente decidiu que a gente teria que entrar mais pelo lado da cidadania, pelo fato de que eles terem que votar, então a gente partiu mais para esse lado da cidadania mesmo... mas a gente conversou com os alunos antes de decidirmos que esse seria o Tema.(PROF. 2)

A professora 5 sente a mesma dificuldade quando conversa com os alunos, com o objetivo de extrair deles o Tema Gerador. Muitas vezes até sugerem alguns temas para que os alunos façam opção:

Na realidade a gente perguntou, mas demos algumas hipóteses porque eles ficam muito na dependência, parados, esperando, não falam nada, ainda mais no começo do ano, do semestre, que eles têm um pouco de vergonha, estão se sentindo mais intimidados, não são tão falantes depois eles se soltam mais, então a gente levanta alguns tópicos e vamos dialogando, perguntando o que eles acham, e aí eles acabam sempre tendendo para o lado da identidade, para o lado da questão do trabalho que é mais importante prá eles, aí eles levantam as dificuldades que eles apresentam no trabalho com o chefe, com a patroa, então a gente vai conversando e tenta orientar, ajudar, prá eles conversarem com o empregador prá ver o que pode melhorar. Também tem a questão de que eles querem parar de estudar porque a patroa quer que eles trabalhem até mais tarde ou mudem para o turno da noite, sempre tem uma resistência dos empregadores, então a gente tenta conversar para que eles não abandonem o curso (PROF. 5).

Baseado na proposta freireana, os Temas Geradores devem partir do aluno, do que ele já sabe, do seu contexto de vida e de suas histórias de vida. Paulo Freire (1987) afirma que:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar. (FREIRE, 1987, p. 75)

Através dos Temas Geradores as diversas realidades apresentadas pelos alunos serão estudadas de forma interdisciplinar, objetivando entendê-las em sua totalidade, não de forma fragmentada, pois as várias áreas de conhecimento se relacionam, possibilitando a visão de

homem total, dentro de suas individualidades. Possibilita empregar processos de análise e síntese, problematizando a situação existencial que o aluno vivencia, e nessa reflexão que alia conhecimento e política, pode reconquistar seus direitos por meio de uma prática transformadora. Por meio do Tema Gerador pode-se avançar para além do conhecimento que o aluno possui de sua realidade, o que é necessário, pois é preciso partir daquilo que o aluno já sabe, mas é o objetivo que ele saiba mais, que ele avance em seus conhecimentos. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*”.(FREIRE, 1987, p.87)

Procurar o Tema Gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis (FREIRE, 1987, p. 32). A atitude ativa de procurar o próprio Tema Gerador vai possibilitar que o educando tome consciência de sua realidade e também de si. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Para Freire (ibid),

Neste sentido é que a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.(FREIRE,1987, p.32)

Analisando os depoimentos das professoras entrevistadas a respeito da metodologia utilizada, podemos afirmar que o discurso apresentado de fato se faz presente na prática do dia-a-dia da sala de aula. Embora o tempo dispensado ao curso não fosse o suficiente para uma mudança mais profunda nas práticas das professoras, observamos que o curso deu subsídios para que houvesse conscientização do trabalho com esses alunos. Observamos nas professoras uma vontade de acertar, de procurar melhorar a cada dia o trabalho com os alunos, de uma prática de investigação e pesquisa, reivindicando novos espaços para estudos e reflexão.

C) Conteúdos que as professoras julgam importantes serem trabalhados com os alunos

É um desafio trabalhar com a EJA e com diferentes necessidades de aprendizagem e expectativas, bem como níveis socioculturais os mais diversos, não deixando de contemplar

nenhum deles, tentando desenvolver um trabalho que atenda às particularidades e necessidades dos alunos. Muitos alunos jovens e adultos ainda têm se submetido a um currículo que não contempla as suas especificidades histórico-culturais, sendo propostas curriculares fragmentadas, desconectadas da realidade dos alunos dificultando o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente construídos.

Entender como as professoras da EJA em Valinhos estão trabalhando os conteúdos, qual currículo estão propondo aos alunos é a terceira categoria analisada nesta pesquisa.

Questionadas sobre quais conteúdos julgam importante trabalhar com os alunos da EJA, foi comum a resposta dos assuntos relacionados ao tema cidadania. De acordo com a professora 1;

É importante trabalhar a cidadania. Tudo dentro de cidadania, inclusive agora uma ótima oportunidade pra você trabalhar para que ele pense que ele é um cidadão participativo, que ele é co-responsável por tudo que acontece, então eu acho que os conteúdos devem girar mais ou menos dentro disso aí. Porque você percebe quando vai trabalhando com o aluno da EJA, que ele tem um desconhecimento bem profundo dessas questões de como ele pode exercer a sua cidadania, o poder de cidadão brasileiro, isso passa despercebido, a gente percebe que muitos devido a trabalhos difíceis, muita coisa importante acaba se perdendo, naquele afã de ganhar um dinheirinho, muita coisa acaba “passando batido” e eu acabo procurando colaborar para que o aluno cresça nisso aí (PROF. 1).

Também a professora 3 compartilha da mesma idéia e acrescenta a importância de trabalhar conteúdos ligados à identidade do aluno:

Conteúdo? Quando se trata do Tema Gerador, estamos trabalhando cidadania e temos os subtemas. No caso, estamos trabalhando cidadania vamos tirando os subtemas como eleição, a importância de votar, a importância de escolher certo o nosso presidente e os demais governantes, o presidente da República. É importante também trabalhar identidade. Já trabalhei os documentos, a importância do documento, o que é o documento, de onde ele vem, eles têm desconhecimento, pra você ver como é real isso, muitos não sabiam a cidade onde nasceram, isso é básico, eles tiveram que pesquisar e trazer. Depois, dei pra eles preencherem um currículo, uma ficha cadastral; eles precisavam da documentação (PROF. 3).

A professora 5 afirma que trabalha conteúdos ligados aos Temas Geradores e relacionados ao dia-a-dia do aluno, levando-o a refletir criticamente sobre questões importantes como o meio ambiente, de forma que possa interferir nas situações, provocando mudanças e melhorias na qualidade de vida:

Partindo da vivência deles a gente trabalha muito a identidade prá levantar a auto-estima, também a questão da cidadania, ética, meio-ambiente, do dia-a-dia, o que eles vivenciam, o que a gente precisa fazer prá estar melhorando esses problemas que a gente tem, agora por exemplo tem o projeto sobre a água, o uso e não abuso, nós vamos estar trabalhando com eles o que eles podem estar fazendo em casa, no trabalho, na escola prá estar economizando a água, não desperdiçando e usando com consciência, então é sempre a partir da vivência deles, prá estar colaborando com o dia-a-dia deles. São conteúdos que trabalhamos a partir do Tema Gerador. (PROF. 5).

Para a professora 4, que está com o 1º e 2º Termos, é preciso trabalhar muito a leitura e escrita, mas o conteúdo que leva à leitura e escrita depende da “curiosidade” dos alunos. Às vezes é um assunto que surge através da pergunta de um aluno, sem que esteja planejado, e a aula acontece:

Conteúdos? Leitura e escrita, com certeza leitura e escrita... eu acho que na verdade tudo leva a outras disciplinas como aconteceu na minha sala no semestre passado, de uma conversa de Estado, de onde eles moravam, como era a terra deles, o Estado, aí eu levei um mapa e desse mapa surgiu uma pergunta, foi muito interessante... porque é que quando aqui é noite, é dia no Japão? Daí eu não pude deixar de entrar nos movimentos da Terra, que seria translação, rotação e outra pergunta que saiu logo depois foi porque alguns lugares que é muito frio? Daí eu levei o globo terrestre então todos os conteúdos são importantes partindo de uma curiosidade deles. Daí essa curiosidade entusiasma os alunos da EJA para a leitura e escrita. Eles têm uma grande ansiedade em relação à leitura e à escrita.(PROF. 4).

Os conteúdos programáticos precisam estar organizados em torno dessa realidade para que despertem o interesse e a curiosidade nos alunos, tornando-os sujeitos cognoscitivos¹²⁸. A professora destaca que os assuntos trabalhados em sala de aula muitas vezes parte da curiosidade dos alunos. O processo educativo é essencialmente a partir do diálogo, há uma abertura para o novo; os alunos sabem que sempre há algo a descobrir, aprender, compartilhar.

Para Freire (1996, p.154) “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo, pois o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão no permanente movimento da história.”

A professora 4 afirma também que os alunos dão muita importância à leitura e escrita e que têm uma ansiedade muito grande para ler e escrever. Os alunos da EJA têm o anseio de ler e escrever por diversos motivos e finalidades, tais como: ler um bilhete simples, o itinerário do ônibus, uma placa na rua, um livro, um jornal, a Bíblia, entre outros. Podemos perceber

¹²⁸ O sujeito cognoscente é um ser situado em sua cultura, sociedade e instituições a que pertence existencialmente. Logo, sua consciência não é vazia, porém condicionada pelo contexto.

diversidades de uso da leitura e escrita na vida cotidiana. O processo de ler e escrever vai muito além dos muros escolares. Para Freire (2001, p.11), “o conhecimento da leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”

Luckesi (2003, p. 119) afirma que “[...] a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de decodificação de símbolos”. Ler o mundo consiste em problematizar, analisar e compreender a realidade em que se está inserido.

É um desafio para o professor respeitar esse conhecimento prévio que os alunos trazem. Paulo Freire (2001) afirma a leitura do mundo como indispensável para iniciar a leitura da palavra. Cabe ao professor construir aos poucos a passagem desse mundo subjetivo do aluno para o mundo onde possa passar da leitura simples, ingênua, para a leitura crítica.

Muitas vezes o professor se pergunta: mas como fazer isso? Sabemos que não é uma tarefa fácil. Desenvolver um currículo a partir daquilo que o aluno já traz e atender às suas necessidades de aprendizagem para além do que ele já sabe é principal objetivo. Paulo Freire (1986). propõe o acesso e, acima de tudo, a compreensão dos sentidos de ler e escrever:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as 'palavras da escola', e não as 'palavras da realidade'. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no quais os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de 'cultura do silêncio' imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE, 1986, p. 164).

Partindo dessa perspectiva, entendemos que, para minimizar a dicotomia existente entre ler a palavra e ler o mundo, será fundamental trazer o mundo para a escola, pois ler o mundo e ler a palavra, implica reescrever o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2001).

Silva (2007, p12), destaca que “o currículo, como conhecimento e a cultura, não pode ser pensado fora das relações de poder”. Ele é construído a partir das experiências vividas

compartilhando e sistematizando os seus conhecimentos para construção e reconstrução desses saberes.

Segundo Scocuglia (2005, p. 82) “Os conteúdos e a metodologia e os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular, entre outros, devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção.” Para este autor, precisam tomar parte efetiva na construção curricular os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo educativo. Para Scocuglia (ibidem)

O sentimento de pertencimento em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode ser o detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola [...] Nesse sentido, parece-nos correto afirmar que o currículo torna-se crítico e reflexivo quanto mais pertencer aos principais protagonistas educacionais escolares.(SCOCUGLIA, 2005, p. 83)

Também Freire (1996, p. 30) afirma que os conteúdos desenvolvidos com os alunos devem ter associação com a realidade que o aluno vive, com suas experiências sociais:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre o saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p.30)

É importante que os alunos da EJA sejam chamados a construir o currículo, problematizá-lo e não somente para cumpri-lo. Paulo Freire chama a atenção para que o currículo não seja um conjunto de conteúdos e metodologias a serem “depositados” nos alunos, caracterizando a educação bancária, inviabilizando a educação problematizadora. Assim afirma Freire (1987):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo..[...] Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a

revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.(FREIRE, 1987, p. 67,68)

Para a professora 6, o currículo da EJA tem que ser pensado junto com os alunos, para que tenha sentido e significado:

O currículo para a EJA é totalmente diferente do aluno adolescente, da criança do ensino regular e se a gente respeitar esses princípios, o círculo de cultura, os sentimentos que eles têm, a expectativa em relação à escola, a vontade de serem cidadãos, eles não vão se evadir, não vão embora (PROF. 6).

Destaca ainda a professora 6, a importância de trabalhar a leitura e a escrita, mas dentro de atividades contextualizadas, para que tenham sentido para os alunos. Enfatiza que o tempo todo em que se utiliza dos círculos de cultura¹²⁹, podem expressar o que pensam, refletir sobre os assuntos abordados, o momento das conversas, para desenvolver atividades que sejam de interesse dos alunos:

Acho importante a questão da escrita, do registro, com direito à devolução para que eles possam construir a gramática, a semântica, escrever com lógica, coerência, a questão da matemática para o dia-a-dia, e o registro para fazer as reescritas e a oralidade, eu acho muito importante nos círculos a oralidade para o aluno ter sua oportunidade, seu espaço de falar porque às vezes eu recebo alunos do norte, nordeste, muito tímidos, e isso é demorado, só depois de um ano que eles estão mais falantes. No círculo temos a nossa convivência, nossas conversas. Depois a gente vai para a escrita. O círculo é fundamental para depois ir para a escrita. E em qualquer disciplina; estudar junto, fazer sínteses, resenhas com eles pra depois pedir pra eles escreverem e quando você pede, eles vão com muitos elementos, já trocaram entre eles, aí eles não têm dificuldades para produzir um texto, não tem de jeito nenhum, mesmo no 1º e 2º Termo. Eu acho que se aprende a escrever escrevendo, não é com palavras soltas. Tem que estar contextualizado (PROF. 6).

A professora 6 relata que “antes de ir para a escrita, passa pelo Círculo de Cultura”. Os Círculos de Cultura trabalhados por Paulo Freire tinham essa intenção, de que o analfabeto passasse por este processo de interiorização dos conceitos, antes do processo de alfabetização. Esse procedimento possibilita ao aluno ter consciência do poder que tem de transformação e essa consciência se dá por meio do diálogo, das trocas, e logo após vem o momento da alfabetização.

¹²⁹ A elaboração dos “Círculos de Cultura” tem origem nos trabalhos do Movimento de Cultura Popular (MCP) da Universidade Federal de Pernambuco, coordenado por Freire na década de 60. Experiências foram realizadas pelo grupo em Recife - PE, em Mossoró - RN e em João Pessoa - PB. Este movimento popular foi então se expandindo por todos os estados brasileiros em diversos contextos sociais. A luta por uma cultura popular alcançou resultados expressivos na esfera da educação de adultos, sobretudo em outros países.

O aluno, agora reflete sobre a sua capacidade de pensar, sobre a sua posição de estar no mundo, e sobre a possibilidade que tem de intervir nesse mundo.

Os círculos de cultura são momentos importantes, pois eles têm como características o diálogo, a participação, o respeito ao outro e o trabalho em grupo. Para Freire, todos possuem um potencial para superar a consciência ingênua e alcançar a consciência crítica. Este educador tinha um novo conceito para o processo de alfabetização, que alterava várias outras dimensões da organização, diríamos, curricular do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Freire (1983)

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (FREIRE, 1983, p.10)

Nos Círculos de Cultura, educadores e educandos constroem um espaço de interação da cultura popular, aquisição e produção de conhecimento. Um lugar em que ao mesmo tempo se realize a alfabetização e o desenvolvimento de atitudes de ação e reflexão, possibilitando a superação das formas ingênuas de ler o mundo. Os educandos empreendem a tarefa de se educarem, problematizando o seu mundo através de uma nova linguagem-compreensão. (FREIRE, 1986).

A proposta de um currículo para a EJA deve contemplar o diálogo com os saberes, valores e crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas de classes, dos educadores e dos educandos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica. Pensar a organização curricular para a EJA demanda explicitar as concepções de educação, de sujeito, de escola, de currículo, de conhecimento e de ensino e aprendizagem coerentes com as especificidades dos jovens e adultos. As professoras entrevistadas demonstraram interesse e empenho para que o currículo seja construído com os alunos, parta das necessidades deles e avance para suas necessidades, tenha sentido e significado, onde o aluno possa se posicionar e intervir na sua realidade.

D) Valorização dos professores que participaram do curso de formação.

Entendemos que a valorização do trabalho docente é a base para um trabalho de sucesso no contexto escolar. A formação continuada apresenta-se como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os professores a buscarem o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Há muito tempo a Secretaria da Educação do município de Valinhos não oferecia um curso de formação continuada para os professores da EJA, e para as professoras entrevistadas a realização do curso foi uma forma de valorizá-las, onde puderam vivenciar momentos de aprendizagem, reflexão e de ampliação de conhecimentos. É o que a professora 6 relata:

Acho que houve valorização do professor sim. Era um curso muito sério, pessoalmente eu aproveitei muito. Acho que a Secretaria da Educação atendeu bem às necessidades dos professores. Eu sou professora efetiva na EJA, mas para aqueles que substituem, acho porque eles estão sempre voltando e pegando as salas e deu segurança a esses professores de estarem pegando este tipo de clientela, porque põe muito medo, a EJA é outra postura, é outra realidade.(PROF. 6).

Para a professora 04, a Secretaria da Educação valorizou não só o professor mas a EJA como um todo:

Eu acho que só o fato de ter oferecido o curso, já foi uma demonstração de que a EJA é vista dentro da Secretaria da Educação; ela tem um valor.” (PROF. 4)

A professora ao dizer que a Secretaria da Educação “vê” a EJA, representa o sentimento dos professores em geral, que trazem internalizado, um retrato do que tem acontecido ao longo dos anos em todo o país: A EJA sempre ocupou lugar secundário nas políticas educacionais, seja na oferta de vagas, formação inicial e continuada do professor, no financiamento, garantia de permanência dos alunos na escola, dentre tantos outros. De acordo com Arroyo (2007),

A EJA é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, de formação de educadores e intervenções pedagógicas[...]um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam [...] Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras (ARROYO, 2007, p. 19).

Para Arroyo (2007, p.26), “A EJA somente será outra do que foi e ainda é, se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos.”

A professora 5 afirmou que a valorização se deu apenas no sentido de dar ao professor oportunidade para aprender mais, se atualizar, mas assinalou que a questão da pontuação dos professores não se alterou significativamente.

Na realidade nós fizemos o curso para atualização, para mais conhecimento da parte teórica, mas tinha aquele problema que a pontuação dos professores que fizeram o curso não podia ser diferenciada porque não foi aberto os demais professores da Rede, então a valorização em si, não aconteceu em termos de pontuação, isso não. Ela foi muito válida prá nós, para a nossa prática. Eles não fizeram um diferencial de pontuação para os professores que pegam a Carga Suplementar, nesse ponto não teve essa diferenciação, não teve essa valorização (PROF. 5).

A questão da valorização dos professores da EJA, na opinião da professora 2, passa por uma questão mais ampla, em nível de Secretaria da Educação, no sentido de ter uma pontuação diferenciada para os professores que fizeram a formação, entretanto, isso implicaria, pelo curso não ter sido oferecido a todos da Rede, em reclamação por parte dos demais professores que não fizeram o curso.

Na questão da valorização tinha que se pensar em valorizar as professoras da EJA, sem prejudicar as outras professoras, porque já é um âmbito maior, tem a questão burocrática que impede muito isso, porque tem que ser tudo legal, tudo direitinho. A valorização poderia ocorrer mas teria ver de que forma, pensar como; e eu pensando na parte burocrática, eu não vejo muita saída para que tenha esse diferencial só para quem está na EJA. Eu acho que fica bem difícil, acho que teria que se pensar, estudar o que poderia ser feito, mas dentro da legalidade prá que os outros professores não se sintam prejudicados.(PROF.2).

De acordo com a professora 3, a participação no curso teria que garantir ao professor permanecer nas salas de aula da EJA todos os anos, pois julga importante e essencial que o professor que vai trabalhar com os alunos tenha conhecimento e seja capacitado para isso. Para a professora essa seria uma forma de valorizar o professor que participou da formação.

Quando fizemos o curso a gente gostaria de estar na EJA, sempre no ano seguinte, já que é carga suplementar, que estivessem dando oportunidade para que a gente ficasse sempre com a EJA, porque por exemplo se vai ter um curso para professores da EJA esse ano nós nos dispomos a ir, mas e ano que vem nós não estamos em sala. Quem vem? O professor que não tem nenhum conhecimento de como valorizar e trabalhar com esse aluno (PROF. 3).

Sua sugestão para que houvesse uma valorização de fato aos professores que participaram do curso é que se estudasse uma forma para que o professor tivesse prioridade em escolher as salas da EJA. Aponta a questão da desistência dos alunos, muitas vezes, pelo motivo de que os professores que assumem as salas a cada ano, não estão preparados para receberem e trabalharem com os alunos. Para a professora 3, seria necessário

Sentar e analisar como fariam prá que esse professor estivesse sempre na sala da EJA, com carga Suplementar, sempre, prá não haver desistência e fechar salas de aula porque geralmente a desistência dos alunos é por causa do professor. Isso é certo porque já ouvi depoimentos de colegas de trabalho que falam que salas de aula de EJA fecharam porque os alunos reclamaram que não gostavam do jeito do professor trabalhar. Não é porque o professor não sabe. Ele não tem uma base de como trabalhar com a EJA porque trabalhar com adulto é diferente de trabalhar com criança (PROF.3).

Oferecer o curso a todos os professores da Rede municipal¹³⁰ é uma das sugestões dadas pela professora 4

Eu acho que a Secretaria da Educação deveria abrir o curso para todos os professores que têm interesse em relação à EJA, como é o meu caso, eu gosto. Não deveria ter sido direcionado por exemplo aos professores que estavam naquela época, quer dizer, se eu não tivesse dando aula eu não poderia ter feito o curso. Acho que a Secretaria deveria abrir esse espaço prá quem gosta, prá quem interessa, prá quem disponibilidade de tempo prá fazer... eu acho que seria uma boa. Acho que houve valorização prá quem estava fazendo o curso, a oportunidade de fazer um currículo novo prá EJA, uma inovação, eu acho que é uma valorização, mas acho que deveria ser aberto para os professores em geral (PROF. 4).

A professora 1 considera que a valorização do professor pode se dar continuamente, através de cursos de formação continuada, encontros entre os professores para troca de experiências, momentos de aprendizagem e atualização.

Eu acho que poderia ser feito algo diferente em relação a isso, prá gente que está a tanto tempo na EJA, desde que começou, a gente persiste na EJA. A gente sente muita falta de mais cursos, de prática pedagógica mesmo, não só da teoria, de exemplos de vivência de prática pedagógica; isso faz muita falta prá gente porque a EJA não tem aquele material pronto, não tem nada já pronto, a gente tem sempre que correr atrás, partir do que o aluno quer aprender, mas faz falta essa prática pedagógica, a socialização com as outras professoras, uma conversa, isso faz muita falta (PROF 1).

¹³⁰ Como o curso foi teoria e prática, a intenção foi oferecer o curso de formação aos professores que estavam atuando na EJA, para que pudessem aplicar a teoria na prática do dia-a-dia da sala de aula, e o objetivo era que os professores, junto com os alunos, construísem a proposta de um currículo para a EJA de Valinhos.

A descontinuidade das políticas de formação continuada para os professores da EJA é uma realidade, não só em Valinhos como na maioria dos municípios em todo o país. A criação de espaços formativos sejam eles extra-escolares ou nas reuniões pedagógicas, precisam ser valorizados.

No município de Valinhos os professores cumprem os HTPCs duas vezes por semana com uma hora em cada dia. Esse seria um momento importante para estudos e reflexões sobre a prática, avaliação acerca do trabalho desenvolvido com os alunos, planejamento e replanejamento das atividades a serem desenvolvidas. Esta, porém, não é uma prática nas escolas. Geralmente os professores da EJA fazem os horários de trabalho coletivo em conjunto com os professores do ensino regular, não tendo um momento diferenciado para essas práticas.

O que as professoras reivindicam é esse espaço e tempo somente delas, na escola, que deve ser considerado o lócus de formação, mas também em outros momentos, em grupos de estudo, reuniões pedagógicas com outros professores e cursos de formação continuada. De acordo com Nóvoa (1997, p.16), “a formação profissional é um processo permanente e acontece no cotidiano do professor, tanto em sala de aula como fora dela.”

Sem dúvida, a valorização do professor passa, não somente, mas também através da implementação de políticas públicas de uma formação continuada de seus professores, pois é através da reflexão constante de suas ações, da discussão e da atualização de seus conhecimentos que a prática dos professores em sala de aula será mudada ou melhorada. O professor se sentirá mais seguro e confiante para trabalhar com os alunos, refletindo na qualidade do ensino na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi muito significativo e gratificante realizar esta pesquisa e poder de alguma forma contribuir com as reflexões aqui alcançadas para uma melhor compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma modalidade de ensino tão carente de investimentos e de efetivação de políticas públicas que apontem perspectivas que garantam aos jovens e adultos direitos que foram negados ao longo de suas histórias de vida.

Este estudo permitiu aprofundar conhecimentos no campo da EJA, revisitando a literatura sobre a história da Educação de Jovens e Adultos, de modo a entender sua complexidade, suas configurações e os elementos que a constituem, ou seja, os alunos, a metodologia, os conteúdos desenvolvidos, recursos disponibilizados e principalmente a formação inicial e continuada de seus professores.

Estamos em pleno século XXI e por falta de políticas públicas eficazes para a EJA, com um contingente de 14,1 milhões de analfabetos¹³¹, o Brasil ainda não conseguiu garantir o direito à alfabetização, aliás, mais do que a alfabetização, garantir o direito de aprender a ler e a escrever com autonomia. Direito de aprender continuamente, por toda a vida, lendo e escrevendo o texto de sua história, de sua passagem pelo mundo, podendo intervir nele, de modo a transformá-lo (FREIRE, 1996).

Quando observamos a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que existe uma íntima ligação desses alunos com a busca do tempo perdido. Os motivos reais pelos quais estes sujeitos foram excluídos da educação regular não são discutidos. Questões essenciais como o fracasso da escola básica, a ida muitas vezes precoce para o mercado de trabalho, políticas públicas ineficazes, a desvalorização e ausência de formação dos professores que atendem a essa demanda, são omitidas ou minimizadas quando se fala na EJA.

Também constatamos que, ao longo da história brasileira, ideologias discriminam jovens e adultos e legitimam políticas da EJA, revelando-se continuamente com outras roupagens, sendo reproduzidas atualmente. Podemos observar essas ideologias nas orientações políticas neoliberais do Estado Brasileiro, as quais buscam minimizar a presença do Estado, eximindo-se de suas responsabilidades neste campo e repassando-os para a sociedade civil. As políticas da EJA são

¹³¹ Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo dados do IBGE/2009. Fonte: www.ibge.gov.br

vistas sob a ótica da filantropia e do assistencialismo, apresentam-se com soluções insatisfatórias e parciais e práticas que alimentam e legitimam ações benevolentes no contexto da EJA, promovendo programas e projetos de curta duração. Essa situação se explica pois a própria configuração da EJA no Brasil é marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram é supletiva, com uma visão estreita dos direitos desses sujeitos à educação.

Dessa forma, atualmente, permanece o silêncio e o vazio institucional na formação inicial de professores para a modalidade. Permanece a improvisação de professores e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem na prática pedagógica com jovens, adultos e idosos. (MOURA, 2009).

O problema central no início desta pesquisa foi investigar as políticas públicas para a formação continuada de professores no município de Valinhos. Os questionamentos levantados foram: Como vem ocorrendo o processo de implementação de políticas públicas de formação continuada para os professores da EJA no município de Valinhos e qual a influência dessas políticas/iniciativas nas práticas educativas desses profissionais?

Refletindo essas questões, e entendendo a importância de preparar os professores que irão atuar nessa modalidade de ensino, nosso olhar foi direcionado para a formação inicial e continuada das professoras e aos saberes necessários para atuarem na EJA. Nesse sentido, focalizamos a Educação de Jovens e Adultos no município de Valinhos e a formação realizada no período de 2007 e 2008. A partir da investigação de documentos e das entrevistas realizadas com as professoras que vivenciaram todo o processo formativo, podemos tecer algumas considerações em relação ao tema proposto.

A pesquisa evidenciou que apesar dos avanços na área, ainda é precária a formação inicial e continuada dos professores que atuam na EJA. A inexistência de uma política nacional de formação docente confirma a necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA. Evidenciamos que a formação inicial não proporcionou às professoras pesquisadas o embasamento teórico para trabalhar com esses alunos, e a formação continuada que poderia contribuir para isso, não tem acontecido como deveria e acontece de forma pontual. A ausência de um processo de formação inicial e continuada compromete ações mais efetivas que atendam às necessidades e interesses dos alunos jovens e adultos.

Como seres inacabados que somos, e cientes deste inacabamento, necessitamos de uma aprendizagem ao longo da vida, de espaços e tempos de formação, de reflexão sobre a prática. Podemos perceber que os professores, diante dessa deficiência da formação inicial, vão se fazendo pesquisadores, no próprio espaço da sala de aula, onde acontecem as discussões, a busca e, conseqüentemente, a produção do conhecimento. Não é muito diferente do que acontece com a maioria dos professores que “caem” na EJA.

Essas reflexões nos reportam a Paulo Freire (2001, p. 42) que diz que “na formação permanente dos professores o fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” e completa que “é pensando criticamente sobre a prática de hoje, que se pode melhorar a próxima prática, e que “é necessário que o professor seja um pesquisador, pois não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.(ibid, p.32).

Este estudo aponta um longo caminho a ser percorrido na formação inicial e continuada para o professor da EJA. Diversas dificuldades no processo de formação e na prática de professores têm sido indicadas, como o trabalho desenvolvido por professores leigos e voluntários, o que gera uma prática amadora e provisória de ações. Em relação à formação inicial de professores, em nível médio e superior, a inexistência de uma preocupação com esta área é evidenciada pela ausência de disciplinas específicas de EJA que contemplem questões relacionadas a este campo. Estes cursos geralmente são voltados para os alunos do ensino regular e essa ausência compromete o trabalho a ser desenvolvido com o público jovem e adulto. A especificidade do trabalho para esses sujeitos implica a profissionalização dos seus professores.

Para Machado (2000, p.15) “Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, sejam nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão”. Há a necessidade de que as universidades ampliem as políticas de formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. A prática pedagógica com jovens e adultos exige uma metodologia que contemple as experiências de vida dos alunos trabalhadores que freqüentam as salas da EJA, assim como, os saberes construídos nas práticas sociais e a diversidade cultural. A inserção de disciplinas específicas nos cursos de formação inicial forneceria as bases teóricas e metodológicas, dando suporte necessário ao exercício da prática pedagógica dos professores.

A formação continuada constitui-se uma forma de complementar a formação inicial dos professores permitindo-lhes acompanhar as mudanças que se processam no campo educativo. É

necessário articular estes dois níveis de formação, a inicial e a continuada, compreendendo a formação do professor como um processo que se dá continuamente, que começa antes do exercício das atividades pedagógicas e se estende ao longo da trajetória profissional. As secretarias municipais e estaduais de educação e organizações não-governamentais, sob a coordenação das universidades, devem se unir no esforço de organizar todo o processo que dê conta da formação do professor que vai atuar na EJA. Esta se constitui uma ação fundamental para a que se construa uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade.

Analisando a primeira categoria pesquisada, pudemos constatar que todas as professoras entrevistadas (100%) afirmaram que o curso de formação continuada realizado em Valinhos contribuiu de forma positiva para a mudança de suas práticas com os alunos e a continuidade da formação continuada é reivindicada pela maioria das professoras, pois consideram insuficiente a sua formação inicial para atender à diversidade e necessidade dos alunos.

Ao entrevistar as professoras e em visitas às escolas percebemos que algumas orientações e direcionamentos dados no curso de formação se perderam ao longo desses dois anos, pela falta de um acompanhamento mais efetivo e de suporte pedagógico¹³² que as orientasse, e pela ausência de encontros e espaços de estudo e reflexão acerca das práticas desenvolvidas nesse período. Mesmo verbalizando algumas dificuldades que encontram no dia-a-dia da sala de aula, sentimos um empenho por parte de todas as professoras em utilizar uma metodologia que atenda às necessidades dos alunos, sempre preocupadas em trabalhar conteúdos contextualizados e que acrescente conhecimento ao que o aluno já sabe e traz para a escola.

Acreditamos que com vontade política se pode mudar ainda muita coisa na EJA de Valinhos. É uma modalidade de ensino que conta com o apoio da Secretaria da Educação, que tem investido na abertura de salas para ampliação de atendimento, mesmo em salas com um número reduzido de alunos, andando na contramão das políticas de muitos municípios, mas que ainda precisa investir mais na formação continuada de seus professores e na valorização desses profissionais, no sentido de formar um grupo que não tenha tanta rotatividade de professores, pois se torna difícil planejar uma política de formação continuada com professores que nem sempre conseguem continuar na EJA.

¹³² As coordenadoras Pedagógicas das escolas participantes da pesquisa não fizeram parte do curso de formação realizado em 2007 e 2008, e vemos esse fato como um problema, pois acreditamos que o coordenador pedagógico é peça fundamental de suporte para o professor, e neste caso, teria que ter conhecimento e embasamento teórico para coordenar o trabalho, auxiliando os professores, mas não é a realidade na maioria das escolas que atendem ao curso da EJA.

As reflexões que perpassaram por esta pesquisa apontam em direção a alguns caminhos. Em nossa experiência, enquanto educadora e pesquisadora, ficou claro a importância da formação inicial mas também constatamos a importância de que se garanta espaços para que a formação continuada aconteça e não sofra descontinuidades. Ela pode acontecer na própria escola, nos momentos de horário de trabalho coletivo, de reuniões pedagógicas ou mesmo no Grupo de Estudos¹³³ onde acontecem as trocas, reflexões e produção de conhecimento, fundado nas experiências presentes no cotidiano dos sujeitos que vivenciam a ação educativa no contexto escolar. É um momento propício para, através da reflexão, a busca da identidade do professor na relação com o outro, numa perspectiva coletiva.

Muitas reflexões permanecem em aberto após o término desta pesquisa, tornando-se assim campo fértil para novas discussões e reformulações. Apontamos os desafios que são postos no processo formativo dos professores da EJA na contemporaneidade. O percurso que se vem traçando em torno dos desafios de ser professor na Educação de Jovens e Adultos indica que o caminho não pode ser trilhado a partir de receitas prontas. Pensar e refletir a formação de educadores exige um olhar abrangente de todo o campo da EJA, de sua história, conquistas e desafios.

¹³³ Formar um Grupo de Estudos com os professores da EJA foi a sugestão dada pelas professoras entrevistadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão**. Revista Alfabetização e Cidadania – Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil, São Paulo: nº 11, abr. 2001

ARROYO, Miguel González. In. **Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos**. In. SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC, UNESCO, 2006.

_____. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Documento Final X Encontro Nacional Brasília 2000**. Disponível em <www.anfopepe.hpg.ig.com.br>. Acesso em outubro de 2009.

BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. **A Formação dos Alfabetizadores**. In: BRASIL. **Parecer CEB nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.

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

_____. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 1974, 189 p.; 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2004.

BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGH, Idalina Souza Mascarenhas. **Formação de educadores da EJA: Inquietações e perspectivas**. Revista Diálogos Possíveis. Julho/Agosto 2007. Disponível em <www.fsba.edu.br/dialogos_possiveis>. Acesso em 27 de março de 2010.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada artigo por artigo**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 99-102.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 19º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

_____. **O que é educação**. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Resolução nº 3/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da educação a Distância. Brasília -DF: 2010.

_____. **Lei nº 11738 de 16 de julho de 2008** - Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília - DF: 2008.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 23/2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da educação a Distância. Brasília -DF: 2008.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília-DF, 2007

_____. CNE/CP. **Resolução 01/2006** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em fev/2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília, DF, 2000.

_____. **Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996** - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília - DF: 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Brasília-DF: 1996.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília- DF: MEC, 1993.

_____. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971** - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília- DF: 1971.

_____. **Resolução/CD/FNDE Nº 25, de 16 de junho de 2005**. Estabelece os critérios e as normas de transferência de recursos financeiros ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em set/2010.

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

CALDART, Roseli Salete e KOLLING, Edgar Jorge (orgs.) **Paulo Freire um educador do povo**. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001.

CANDAU, Vera M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In REALI, A.M.M.R. MIZUKAMI M.G.M (orgs) São Carlos: EdUFScar, 1996.

CANDAU, Vera M. F; LELIS, Isabel A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima, MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso e GERALDI, João Wanderley. **Educação continuada: A política da descontinuidade**. In: Educação & Sociedade. Campinas (SP): CEDES/Unicamp, 1999. Ano XX, no. 68, Dezembro/1999.

COSTA. Edijane da Silva e FARIAS Érika Fabiana Guimarães. **Formação de professores profissionais: perspectivas e vicissitudes da formação em serviço**. Revista Espaço Acadêmico Ano VIII, nº 93 – fev. 2009. disponível em <www.espaçoacademico.com.br> Acesso em 25 ago/2010.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC. Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 1999.

CURY, C. R. J. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº 11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília: 2000.

DELORS, Jacques (et al). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez/UNESCO/MEC, 1998. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>> Acesso em dez/2009.

DIAS, J. R. **Debate nacional sobre educação.** Braga, 2007 – Disponível em <<http://www.debatereducação.pt/index> > Acesso em set/2010.

DI PIERRO, Maria Clara. **O PDE e a política de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos: elementos para uma avaliação - Seminário O Plano de Desenvolvimento da Educação Resultados e Desafios.** São Paulo, setembro de 2009. Disponível em www.observatoriodaeducacao.org.br. Acesso em nov/2009.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Educação e Sociedade. vol 26, nº 92, p. 1115-1169. Especial out/2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em out/2010.

_____. **Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** In: Revista de Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização e Cidadania, nº 17, São Paulo : RAAB, maio 2004.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, II, 2000, Campina Grande. Relatório-síntese. Campina Grande: Grupo Articulador, 2000.

FAURE, Edgar. **Aprender a Ser.** Lisboa: Bertrand, 1974.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FEITOSA Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação** - Parte da dissertação de mestrado defendida na FE-USP (1999) Disponível em <www.undime.org.br> Acesso em 29 de out 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 20ª Ed., São Paulo: Olho d'água, 2008.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estudos Avançados. vol.15, n.42, 2001. pp. 259-268.

_____. **Política e Educação.** 5ª ed - São Paulo: Cortez, 2001

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo, Shor, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FONSECA, Laura Souza. **EJA: lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professoras em EJA.** REVEJ@, **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, vol II, nº 02. Agosto de 2008. Disponível em <www.reveja.com.br> Acesso em fev 2010

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Série Cadernos de Formação 4, 2009.

_____. **Um cenário possível da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000

_____. **A educação contra a educação o esquecimento da educação e a educação permanente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALVÃO, Ana Maria de O. e SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de adultos no Brasil.** In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.) **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.27-58

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.** In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A educação continuada e as políticas públicas no Brasil.** REVEJ@, Revista de Educação de Jovens e Adultos, vol I, nº 0, Agosto de 2007. Disponível em <www.reveja.com.br> Acesso em maio de 2010.

_____. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local.** Ação Educativa, 30a. Reunião Anual da Anped 7-10 de outubro de 2007 – Caxambu. Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <www.anped.org.br> Acesso em 27 set. 2010.

HADDAD DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de jovens e adultos:** avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n. 1, p. 1 - 15, jan./mar. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br> - Acesso: 02 de outubro de 2009

IRELAND, Timothy D. **Processo da VI CONFINTEA.** Entrevista concedida em abril/2009. Disponível em <www.portalforumeja.org.br> Acesso em março/2010.

_____. **De Hamburgo a Bangcoc: a V CONFINTEA revisitada.** REVEJA@, Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007; Disponível em <www.reveja.com.br> Acesso em abril de 2010.

_____. **A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro.** La Piragua, Revista Latinoamericana de Educação e Política. CEAAL, N.17, 2000.

_____. **Desafios e perspectivas para a América Latina, entrevista realizada em 2003.** Disponível em <http://www.mec.es/educa/rieja> acesso em 25 abr. 2010.

IRELAND, Timothy D. MACHADO; COSTA, Maria M.; J. Vera Esther; **Os desafios da Educação de Jovens e adultos: Vencer as barreiras da exclusão e da indiferença tutelada.** In: KRUPPER, Sônia M. P.(org.) **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Inep, 2005 – 104 p.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Alice C. **Pensamento e política curricular** – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. (et. al.) **Universidade: uma proposta metodológica.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDCKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 2005.

MACHADO, Maria M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu - MG, 24 a 28 de setembro de 2000.

MENEGOLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar, como planejar? Currículo – Área – Aula .** 12ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002

MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde.** v. 4, n. 2, 2006.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T.(org) **Currículo, Cultura e Sociedade.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidades, desafios e perspectivas atuais.** Dossiê Temático: **Educação de pessoas jovens, adultas e idosos.** Vol 5, nº 7, jul/dez/2009. Disponível em <periódicos.uesb.br> Acesso em 18 de out. 2010.

NASCIMENTO, Luiz Marine José do. **Estudo da realidade e tema gerador.** In: Cadernos de EJA, nº.2, **Educação de Jovens e Adultos - uma perspectiva freireana.** São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1999.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo.** Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas>. Acesso em 10 out. 2009.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto, 1992.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Leituras freireanas sobre educação.**São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Tramando concepções e sentidos de redizer o direito à educação de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

_____. **História da Educação popular no Brasil – educação popular e educação de adultos**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **Educação Popular e Educação de Adultos – Contribuição à história da educação brasileira** – Temas Brasileiros II – IBRADES. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 13ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 2003.

PINTO, J. M. de R. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto educativo**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, ed. Especial, v. 28 n. 100. p. 877-897, out. 2007

PONTE, João Pedro. **Estudos de Caso em Educação Matemática**. Lisboa: 1994. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>> em 28/09/2010

_____. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das letras: ALB, Ação Educativa, 2001.

RIBAS Béatrice Perez Lages. **Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia. BRAGA, 2004. Disponível em <repositorium.sdum.uminho.pt>. Acesso em set/2010.

RODRIGUES, Marilda M. **A noção de educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos**. Tese Doutorado –Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em < <http://www.tede.ufsc.br>>. Acesso em jul/2010.

ROMÃO, José Eustáquio. **Saberes necessários à educação no século XXI**. Joinville, 2001. Texto apresentado no VIII Congresso Sul-Brasileiro de Qualidade na Educação. Joinville: SC, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F.da Fonseca Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Editora artes Médicas ,1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento Prudente Para uma Vida decente: Um Discurso Sobre As Ciências Revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **As Reflexões Curriculares de Paulo Freire**. *Revista Lusófona da Educação*, nº 6, Lisboa, Portugal, 2005. Disponível em <www.scielo.oces.mctes.pt/scielo> acesso em 12 out. 2010.

SEPÚLVEDA, F. G. B. **A lei educacional e a formação dos Educadores de Jovens e Adultos: inclusões e considerações**. In: *Revista da Alfabetização Solidária*, vol. 4, nº 4, p. 75-90. São Paulo: Unimarco, 2004

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Jane Marinho da. **Algumas considerações sobre a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em <webfaccional.com> Acesso em 24 out 2010

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **O educador de jovens e adultos em formação**. *Educação em Revista*, nº 47, Belo Horizonte: junho/2008. Disponível em <www.scielo.br> Acesso em maio de 2010.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais**. *Revista Presença Pedagógica*, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Leônicio; SILVA, Fernanda Aparecida Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil**. *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, n.1, p. 1-14, 2008. Disponível em <www.reveja.com.br>. Acesso em março de 2008.

SOARES, Leônicio José Gomes. GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leônicio(org.); SANTOS, Geovânia dos Santos; OLIVEIRA, Maria Lúcia Almeida; NOGUEIRA, Vera. **Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

_____. **CONFINTEA VI – Marco de Ação de Belém**. Brasil, 2010. Disponível em <www.unesco.org> Acesso em ago/2010.

_____. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes.** – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009. 112 p. Disponível em <unesdoc.unesco.org> Acesso em ago/2010

_____. **V Conferência Internacional sobre Jovens e Adultos. Declaração Final e Agenda para o Futuro.** Hamburgo, 1997. Lisboa, Portugal: UNESCO, 1998. Disponível em <portal.mec.gov.br> Acesso em set/2010.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jontiem, Tailândia. 1990. Disponível em <unesdoc.unesco.org> Acesso em set/2010

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Nova York, UNICEF, 1990. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>> Acesso em fev/2010.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). **Como me fiz professora.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de Professores: Políticas e Debates.** Campinas: Papirus, 2002.

VENÂNCIO, João Carlos Venâncio. DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini **As séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos em nível municipal e as políticas públicas implementadas: em busca de novos significados.** Revista Práxis Educacional, vol 5, nº 7, jul/dez/2009.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos **Trabalhadores no Brasil: revedo alguns marcos históricos.** Adaptação do capítulo II da Dissertação **O PANFLOR e a educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada.** 2001. Disponível em <www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo>. Acesso em 19 jul. 2010.

VIEIRA, Maria Clarisse. **As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade.** Revista da Alfabetização Solidária/Alfabetização Solidária. v. 7, n. 7, São Paulo: Marco, 2007.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O financiamento da Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas.** 2010, 625 f. Tese Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br>> Acesso em set/2010.

WERTHEIN, Jorge. **Fundamentos da nova educação.** Jorge Werthein e Célio do Cunha. Brasília : UNESCO, 2000. 84p. Cadernos UNESCO. Série educação; 5. Disponível em <unesdoc.unesco.org>. Acesso em set/2010.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO-PESQUISA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA Professores - 2005

- 1) Tempo de experiência na EJA
 0 a 5 6 a 10 11 a 15 mais de 16 anos
- 2) O que o levou a trabalhar na EJA?
 Preencher carga horária maior interesse dos adultos Horário noturno
 Outros – Qual?
- 3) Quais as maiores dificuldades no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos?
- 4) Qual proposta você tem para aperfeiçoar o trabalho na EJA?
- 5) Qual o objetivo da Educação de Jovens e Adultos? Ou seja, para quê temos essa modalidade de ensino?
- 6) Que tipo de aluno a EJA deve formar?

ANEXO 2

FORMAÇÃO DE EDUCADORES EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Valinhos/SP – 1º. Semestre de 2008

Este é um roteiro de apoio para a realização das entrevistas com os educandos da Educação de Jovens e Adultos do Município de Valinhos.

Após esclarecimentos aos educandos sobre o objetivo das entrevistas, a sua participação e identificação serão facultativas.

EMEF _____

Entrevistado/a (facultativo) _____

- 1) Você se lembra por que não foi à escola ou deixou de frequentar quando criança ou adolescente?
- 2) Por que você resolveu retomar os estudos?
- 3) Comente o que você sentiu quando retomou seus estudos.
- 4) Comente as dificuldades que você encontrou ou ainda encontra para conciliar seus estudos com o seu dia a dia.
- 5) Comente o que você considera mais importante na escola que você estuda.
- 6) Dê a sua opinião: Quais sugestões você daria para a sua escola ficar cada vez melhor ?
- 7) Qual o seu maior sonho?

ANEXO 3

**QUESTIONÁRIO-PESQUISA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

Setembro - 2010

NOME: _____

ESCOLA: _____

- 1) Qual é a sua formação inicial?
- 2) Há quanto tempo trabalha na EJA?
- 3) Conte um pouco sobre sua trajetória profissional. O que a levou a trabalhar na EJA?

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES Setembro/2010

- 1) Você participou do Curso de Formação Continuada para Professores do 1º ao 4º Termos da EJA em Valinhos no período de 2007/2008. Avalie essa experiência para sua prática em sala de aula.

- 2) Fale do seu trabalho em sala de aula. Como é a sua prática junto aos alunos?

- 3) Quais conteúdos você considera importante trabalhar na EJA?

- 4) Em sua opinião houve alguma valorização da SME em relação às professoras que participaram do curso de formação? Se não, o que você acha que a Secretaria da Educação poderia fazer a respeito?