



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

RITA CAROLINA GONDIM DA FONSECA JERONIMO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE MARACANAÚ, CEARÁ**

FORTALEZA

2016

RITA CAROLINA GONDIM DA FONSECA JERONIMO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE MARACANAÚ, CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Ph.D. Eliane Dayse
Pontes Furtado

FORTALEZA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- J54e Jerônimo, Rita Carolina Gondim da Fonseca.
Educação de Jovens e Adultos : a prática docente em escola pública municipal de Maracanaú, CE /
Rita Carolina Gondim da Fonseca Jerônimo. – 2016.
120 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Prática Docente. 3. Currículo. I. Título.

CDD 370

RITA CAROLINA GONDIM DA FONSECA JERÔNIMO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/12/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. PhD. Eliane Dayse Pontes Furtado (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a. Maria José Albuquerque da Silva
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho à minha família,

De forma especial e com muito amor aos meus filhos e companheiros Pedro Lucas e Vinícius.

Dedico este trabalho a todos os professores da Educação de Jovens e Adultos.

Dedico este estudo, também, a todos os alunos desta modalidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Meu Senhor e Meu Deus, que é o responsável por todas as graças de minha vida.

Aos professores Sandra Maria Gadelha, Maria José Albuquerque e Ribamar Furtado que contribuíram para a realização desse trabalho. Especialmente à professora, orientadora, Eliane Dayse, pela orientação, incentivo e presteza, no decorrer deste trabalho. Pelo seu exemplo de força e dedicação à Educação de Jovens e Adultos.

Aos amigos (as) que conquistei durante esse tempo de curso.

Aos alunos e alunas da EJA, que nos ensinam com suas histórias de vida e resistência.

Aos professores e coordenadores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, pelo acolhimento e contribuição à essa pesquisa.

À minha família, que mesmo distante, torce e comemora a cada vitória em minha vida.

Às minhas irmãs (filhas) Camila Gondim e Priscilla Gondim pelo apoio e carinho para comigo sempre.

E principalmente aos meus filhos Pedro Lucas e Vinícius, razão de tudo em minha vida. Pela paciência e companheirismo durante todo o caminho percorrido até aqui.

“ Dizer a Palavra verdadeira marca a presença no mundo de quem a pronunciou com responsabilidade, ousadia e coragem ao se solidarizar com os excluídos, espoliados e oprimidos. Dizer a Palavra verdadeira implica a comunhão com os outros e outras para juntos termos a possibilidade de construir um mundo melhor, mais bonito e mais ético” (ARAÚJO FREIRE (NITA), 2007, p.07).

RESUMO

O trabalho tem como temática central a prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual tem se expandido institucionalmente no país. Porém, apesar da expansão, o que se verifica é a fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que atuam, muitas vezes, sem uma base de conhecimentos consistentes na área da EJA. Considerando que a educação escolar pode ajudar a formar cidadãos e que o desenvolvimento humano é questão de oportunidade, investigamos a prática do professor na educação escolar de jovens e adultos e as possibilidades de oferecer uma educação de qualidade. Diante disso, o presente estudo investigou a prática docente em uma escola pública, objetivando verificar se os conhecimentos revelados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são considerados nessa prática. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa do tipo descritiva e explicativa, com o delineamento de estudo de caso, tendo a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Deputado José Martins Rodrigues, em Maracanaú, como unidade de pesquisa. Como instrumentos de obtenção de informações, usamos a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise do PPP da referida escola e do portfólio das atividades desenvolvidas na EJA. Como forma de registro utilizamos um diário de campo, um gravador digital e uma câmera fotográfica. Os sujeitos da pesquisa foram professoras que atuam na EJA I e II, o Coordenador pedagógico da EJA e a Coordenadora Municipal de EJA. Os fundamentos teórico-metodológicos em que se assenta a pesquisa centram-se nos princípios de Educação Libertadora de Freire (1996, 1994, 2000), mantendo diálogo com autores como, Brandão (1986, 1996, 2006), Di Pierro e Haddad (2001), Arroyo (2007) Carvalho (2006), Furtado (2009), Soares (2007), Charlot (2013), Franco (2005), Barcelos (2012), Pinto (2007) e Beisiegel (2004). Os resultados da pesquisa expressam que os professores de EJA, em geral, acabam seguindo as mesmas orientações e perspectivas curriculares que nos levaram aos modelos atuais de currículo de ensino regular. Compreendemos que o que se prioriza no ensino da EJA ainda é o conteúdo e não a forma de lidar com os mesmos. Nesse sentido, mais que nunca há necessidade de uma formação docente que possibilite que suas práticas acompanhem as diversidades de saberes e experiências trazidas pelos educandos alunos ao espaço escolar, a fim de mais êxito nos estudos.

Palavras-chave: Prática Docente; Educação de Jovens e Adultos; Currículo.

ABSTRACT

This work has as its central theme the practice of teachers of the Youth and Adult Education (YAE). The YAE has expanded institutionally all over the country. However, despite such expansion, what we can see is the fragility of these professionals' daily practice, who work without a background of consistent knowledge in the field of YAE. Considering that education can help to form citizens, and that human development is a matter of opportunity, we question the practice of such teachers, the YAE and the possibilities to offer a high quality education. Thus, the present study investigated the teaching practice in a public school in order to verify whether the knowledge revealed by the students of YAE are taken into consideration in this practice. This research is characterized as explanatory, descriptive and qualitative methodology with the design of a case study. The Municipal School of Early Childhood and Elementary Education called "Deputy José Martins Rodrigues" worked as a research unit. As methodological tools, we use the participant observation, semi-structured interviews and the analysis of the political pedagogical project of the school previously mentioned and the activities developed along in the YAE. In order to register our findings, we made use of a field journal, a digital recorder and a camera. The research subjects were the teachers who work in YAE I and II, and also the pedagogical coordinator and the Municipal Coordinator of YAE. The theoretical and methodological grounds in which this research has been done is focused on the principles of Liberating Education by Freire (1996, 1994, 2000) which dialogue with academics such as Brandão (1986, 1996, 2006), Di Pierro and Haddad (2001), Arroyo (2007), Carvalho (2006), Furtado (2009), Smith (2007), Charlot (2013), Franco (2005), Braga (2012), Pinto (2007), Beisiegel (2004). The survey results show that YAE teachers generally end up following the same guidelines and curricular perspectives that led us to the current models of curriculum in other regular forms of education itself. We understand that what is prioritized in the teaching of YAE is still the content and not the way to deal with them. Besides, there is more than ever the need for a teacher training that enables the pedagogical practices to follow the diversity of knowledge and experience brought by the students of YAE modality.

Key-words: Teaching Practice; Youth and Adult Education; Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	23
Quadro 2	25
Quadro 3	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	81
Figura 2 -	81
Figura 3 -	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADE	Centro de Apoio e Desenvolvimento de Educação Especial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos pedagógicos
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
ISBE	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JMR	José Martins Rodrigues
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PETECA	Programa de Educação contra Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEA	Serviço de Educação de Adultos
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. PONTO DE PARTIDA E PRETENSÕES DA PESQUISA.....	09
2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	19
2.1 Maracanaú: breve histórico	19
2.2 Caracterização da escola pesquisada	21
2.3 Percurso metodológico	23
3. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DA EJA NO BRASIL	33
3.1 Notas históricas sobre a EJA: o discurso oficial e os sujeitos da EJA.....	33
4 PRÁTICA DOCENTE NA EJA.....	55
4.1 Prática docente na EJA: concepções	55
4.2 O currículo da EJA	67
5. O QUE ENCONTRAMOS NO CHÃO DA ESCOLA	76
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE.....	109

1. PONTO DE PARTIDA E PRETENSÕES DA PESQUISA

Em 2006, descobri a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Durante o curso tive a oportunidade de realizar observações em salas de EJA, como exigência da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. As observações e intervenções referentes ao estágio foram realizadas em salas de EJA do SESC-LER, sediado no município de Crateús – CE. Concomitante a essas atividades, atuei como bolsista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A riqueza de experiências vivenciadas por mim nesse período fez com que surgisse o interesse em conhecer e estudar mais sobre a EJA. Dessa forma, como trabalho de conclusão de curso, pesquisei sobre a Gênese da Escolarização da EJA no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Posteriormente, ao retornar a essa mesma Faculdade, como professora substituta do curso de Pedagogia, com as disciplinas de Educação Popular e Educação de Adultos, me descobri educadora vivenciando a experiência de aprender ensinando. Estava diante de um campo totalmente novo, enfrentei inúmeros desafios, mas, a cada obstáculo vencido, crescia como profissional. Passei, então, a me dedicar aos estudos e à investigação sobre essa temática, pela necessidade de compreender mais profundamente o processo de ensino aprendizagem na EJA. Já que nesse momento, ministrando essas disciplinas, minha responsabilidade era a de proporcionar aos alunos a compreensão sobre a importância e especificidade da EJA.

Assim, desde 2012, ainda devido ao meu envolvimento com o campo da EJA, passei a colaborar com as pesquisas sobre essa temática, participando como pesquisadora do Núcleo de Referência em educação de jovens e adultos História e Memória da EJA no Ceará (NEJAHM). Realizei entrevistas com professoras do bairro Serrinha em Fortaleza, que atuaram no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pesquisei e publiquei trabalhos sobre o Projeto de Leitura e Escrita para Trabalhadores da Raspa da Mandioca (LETRA), realizado na década de 1990 no Ceará, além de leituras e discussões sobre o tema e participação nas reuniões do Fórum de EJA.

Em 2014 iniciei o mestrado acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Ceará, na linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, no eixo de Educação de Jovens e Adultos, dinâmicas Sociais do campo e da cidade e

políticas públicas. Assim, diante dessas experiências vivenciadas no campo da educação de jovens e adultos, atentei para a importância da realização deste trabalho ao qual propus investigar a prática do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2015, assumi como professora efetiva de Educação Básica do município de Maracanaú, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues¹ que, por ser considerada uma escola de Referência para EJA nesse Município, foi escolhida como lócus para realização da investigação sobre a prática docente desta modalidade.

Parto da compreensão do professor como profissional que reflete sobre a *práxis* educativa (GHEDIN, 2007), considerando o espaço da sala de aula e buscando articulações com os contextos mais abrangentes onde estão situados os determinantes ideológicos que norteiam as políticas educacionais. Esse movimento proporciona uma apreensão mais crítica de seu trabalho, permitindo posicionamentos politicamente situados diante dos contextos que o desafiam cotidianamente.

É nesse sentido que compreendo os professores que atuam na EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues em Maracanaú, como peças chave para encontrar respostas para a grande pergunta desta pesquisa **que é se os conhecimentos revelados pelos alunos adultos são considerados na prática docente**. Justificou-se pela importância de compreender que o analfabeto adulto atual, ao qual nos dirigimos como educadoras, vive numa sociedade letrada e por isso suas exigências culturais implícitas são as da linguagem alfabética, que é a de seu meio. E, que a contribuição do educador consiste em usar estratégias adequadas para socializar os elementos da linguagem escrita, mas de forma tal, que estes representem a realidade do alfabetizando e sejam reconhecidos por ele como tais.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, solicitado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), já na década de 1980 alertava sobre a necessidade de uma educação voltada à compreensão de si mesmo, do outro e do mundo. E propunha a partir disso,

¹ No decorrer do texto o nome Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino fundamental Deputado José Martins Rodrigues será substituída pela sigla JMR.

uma educação ao longo da vida, capaz de garantir a busca pela consciência de nossas raízes, ao mesmo tempo considerando nossa singularidade, o respeito pelas culturas, além do respeito pelo patrimônio comum a comunidade. Assim é que a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo em 1989 sugere formalmente uma proposta capaz de modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

No seu documento final, a “Declaração de Hamburgo”, o que depois, é referendado na VI CONFINTEA, em 2009, ocorrida no Brasil, expressa no seu documento final, “Marco de Belém”, todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. De acordo com a Declaração de Hamburgo de 1997, “a educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o aspecto da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos”. A educação de adultos, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

Alcoforado (2011), adverte que em Portugal, apesar de algumas experiências de formação de referência, as práticas de educação de adultos estiveram muito afastadas do conhecimento específico produzido no âmbito deste domínio científico, desenvolvendo-se muito mais numa lógica baseada numa oferta do tipo “cardápio”, tendente a maximizar o aproveitamento dos recursos disponibilizados e a formalizar a emergência de um generalizado mercado de formação e aprendizagem.

Doravante em Portugal, no final do século XX é que se assiste à tentativa de conjugar duas ideias, aparentemente inatacáveis: a conciliação da educação e da

formação, até aí quase sempre de costas voltadas; a tentativa de acolher a agenda definida pelos países membros da UNESCO, na última cimeira do século, realizada em Hamburgo. Aproveitando a disponibilidade da União Europeia para apostar na competitividade da sua economia, baseando-a no conhecimento e na mobilidade dos trabalhadores, criou-se mais uma vez a esperança de que, finalmente, poder-se-ia implementar uma política pública coerente e integrada de Educação e Formação de Adultos.

Quanto a EJA no Brasil, sempre foi marcada por movimentos ou iniciativas individuais de grupos, órgãos públicos e privados ou pesquisadores decididos a enfrentar o problema da existência de uma expressiva população que não teve a oportunidade de frequentar a escola regular diurna. A história desses movimentos revela descontinuidades, contradições e desafios permanentes em face das diferentes experiências e orientações de suas práticas. Constituem, tais iniciativas, matrizes pelas quais novas experiências vão se constituindo. A essência das novas e das antigas experiências apresenta em comum o compromisso político diante da injustiça social que representa o analfabetismo (PICONEZ, 2002).

Nesse sentido, a EJA, cumprindo com seu primeiro objetivo de superar o analfabetismo, passa também a ser entendida como um instrumento capaz de oportunizar ao jovem e adulto a aprendizagem “ao longo da vida”. Porém, na prática, o que se observa, além do baixo número de matrículas e dos altos índices de interrupção dos estudos, práticas pedagógicas que não condizem com o contexto dos alunos de EJA, justificados sempre por uma combinação de fatores. Moura (2012, p.34) defende a ideia de que

Se a educação se dá em um processo ao longo da vida, é natural esperar que ela acompanhe os interesses e as necessidades desse indivíduo, respeitando suas diferentes etapas, origens e experiências adquiridas ao longo da vida.

Esses desafios e contradições na EJA fazem com que ela seja analisada por vários pesquisadores, em diversos aspectos, sendo uma das marcas identitárias da EJA, é a prática no que se refere aos seus educadores. É uma preocupação relativamente comum entre docentes e pesquisadores da EJA procurar compreender quais são os sentidos e significados que essa modalidade de educação tem para os seus educandos e, conseqüentemente, qual é a função da EJA em nossa sociedade. Ou seja, a que e a

quem ela se destina? Quem são seus sujeitos? Qual o objetivo da ação pedagógica quando realizada com pessoas que, de alguma forma, foram excluídas do processo de escolarização? Que práticas desenvolvem? Que currículo possibilita reconhecer os diversos saberes da EJA? Como atuam os educadores quanto as experiências de vida, dos alunos, revelados na EJA?

As compreensões que os grupos atuantes constroem em torno da Educação de Jovens e Adultos revelam posicionamentos conflitantes, e por que não dizer antagônicos, que tem sua gênese situada na sociedade dividida em classes e de processos de naturalização das desigualdades sociais, que fundamentam diferentes leituras de mundo, ora relacionadas à permanência, ora relacionadas à transformação desse processo. Estes posicionamentos abrangem também as instituições responsáveis pela modalidade, de forma que, num mesmo estado, apesar das ²Diretrizes Operacionais Nacionais e Estaduais, encontram-se abordagens diferenciadas, que oscilam conforme o grupo que exerce o poder (FURTADO; BATISTA E OUTROS, 2013)³. Dagnino (1994) denomina este fenômeno de diferentes leituras de mundo, de autoritarismo social, presente não só na sociedade brasileira, mas em toda a América Latina. Segundo a autora trata-se de uma sociedade na qual “a desigualdade econômica, a miséria, a fome são aspectos mais visíveis de um ordenamento social presidido pela organização hierárquica e desigual do conjunto de relações sociais” (p.104).

O fato é que, já dizia Pinto (2007), à medida que a sociedade vai se desenvolvendo, a necessidade da educação de jovens e adultos se torna mais imperiosa. É porque na verdade eles já estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada. A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica.

² 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.

³ Relatório de pesquisa diagnóstica da EJA do Ceará. – Fórum EJA.

É bastante significativa a fala de Barcelos (2006, p.82) sobre a importância de se dar voz a esse profissional – o educador de jovens e adultos – a fim de se buscar a compreensão de seu processo de formação. Segundo ele,

Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e de recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de ideias, desejos, de aprendizados.

O objetivo deste estudo foi, portanto, o de investigar a prática docente da escola JMR em Maracanaú, verificando se os conhecimentos dos alunos adultos são considerados nessa prática, para que os referenciais encontrados possam contribuir como elementos de reflexão e melhoria para EJA.

Especificamente, pretendi:

- Evidenciar no Projeto Político Pedagógico da EJA da Escola Municipal de Ed. Infantil e Ensino Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, o que se refere a prática docente e sua fundamentação em EJA;
- Verificar como se dá a prática docente dos professores das turmas de EJA I e II da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Deputado José Martins Rodrigues;
- Identificar, na dinâmica de sala de aula, quais conhecimentos os alunos (as) revelam e se os/as professores (as), **no desenvolvimento do currículo, os consideram em sua prática docente, bem como as repercussões disso na formação dos educandos;**

De acordo com Moura (2012), há de se pensar mais nas propostas metodológicas, assim como na formação continuada de professores, aqueles que transformam suas salas de aula em espaços de troca, integração e aprendizagem. O professor de jovens e adultos precisa ver-se e compreender-se como alguém que, com uma prática inovadora, dê continuidade a uma educação que sirva ao longo da vida. Não só como conhecimento científico, mas com a finalidade para a vida nova, genuína, como já há três décadas apontam os especialistas. E foi sempre uma ênfase dada por Freire (1997), ao afirmar que não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares.

Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.

Destarte, conscientizar através da ação dialógica emancipatória é o fio condutor do processo da alfabetização de Freire (1980). Nessa perspectiva de prática educativa libertadora, o conhecimento é produzido pela conscientização, partindo da análise crítica da realidade existencial, empoderando os sujeitos para a tomada de decisão e para as ações transformadoras necessárias. Para Hamed (2005) a *práxis* humana freireana é de fundamental importância, fazendo-se no processo de reflexão-ação-reflexão. O homem é capaz de “fazer” através do distanciamento da realidade para agir conscientemente sobre ela. Nesse processo, o indivíduo afasta-se da realidade para tomar posse dela, produzindo sua desmitologização; ou seja, o olhar mais crítico sobre a realidade para desvendá-la e conhecê-la.

Nessa dinâmica, o homem, ao se aproximar espontaneamente do mundo, assume uma posição crítica ou uma posição ingênua. É esse primeiro contato com o mundo, objeto, realidade que provoca a tomada de consciência, algo diferente do que chamamos de conscientização. Portanto, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, que ultrapassa a esfera da espontaneidade da realidade, para a esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e o homem assume uma posição epistemológica.

Para Freire (1980), a alfabetização é política quando anuncia uma ação desumanizante, mas enquanto prática libertadora anuncia a estrutura humanizante. Por essa razão, instiga um compromisso histórico e utópico, isto é, no sentido do conhecimento crítico entre o enunciado e seu tempo de realização. Tempo histórico é, precisamente, a história que devemos criar e fazer com nossas próprias mãos. Essa concepção de Freire sobre a Alfabetização tem sido estendida à Educação de Jovens e Adultos como um todo, o que lhe dá também, o sentido de libertação

Consoante as premissas de Brandão (2006) o diálogo e a reflexão a respeito dessas questões permanecem relevantes também na atualidade, na medida em que compreendemos que a educação de jovens e adultos ainda não cumpriu a sua intenção: a de propiciar a humanização e a libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais.

É essa proposta que nos motivou, e continua nos motivando, a realizar e consolidar ações e procedimentos para fortalecer as

iniciativas populares da sociedade civil, considerando a diversidade e a particularidade dos envolvidos, para enfrentar as opressões e as restrições impostas pelo Estado Brasileiro e pela estrutura e dinâmica da sociedade contemporânea (BRANDÃO, 2006, p. 10).

Optei, então, atendendo a esse intuito de investigação sobre a prática desse profissional, pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de um maior aprofundamento na questão abordada, sem a preocupação com a quantificação dos dados, mas, principalmente, com a interpretação desse material empírico pelo diálogo com as referências bibliográficas apresentadas.

Segundo Gaskell (2007), a pesquisa qualitativa evita números, lidando com interpretações das realidades sociais, e o protótipo mais conhecido dessa pesquisa é, provavelmente, a observação em profundidade. É necessário então, de acordo com o autor, compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, por serem elas as que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. Para esse autor, a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas explorar o espectro de opiniões e as representações sobre o assunto em questão. Em um meio social específico, o que interessa é descobrir a variedade de pontos de vista no assunto em questão e o que fundamenta e justifica esses diferentes pontos de vista.

Minayo (1994) explica que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

É esse o sentido da investigação desenvolvida: buscar significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos educadores de jovens e adultos em seu processo de inserção profissional e de formação docente. Para Minayo (1994, p. 43), a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”? A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Dessa forma este trabalho está organizado em cinco (5) capítulos. Após a Introdução que trata do ponto de partida e pretensões da pesquisa (capítulo I) o

segundo capítulo trata da metodologia em que apresento os caminhos que percorri na investigação. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo descritiva e explicativa, com o delineamento de estudo de caso, tendo a escola municipal JMR como unidade de pesquisa. Como instrumentos metodológicos, usei a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise do PPP da referida escola e do portfólio das atividades desenvolvidas na EJA. Como forma de registro utilizei um diário de campo, um gravador digital e uma câmera fotográfica. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras que atuam na EJA I e II; o Coordenador pedagógico da EJA e a Coordenadora Municipal de EJA.

No terceiro capítulo, as ideias pedagógicas na EJA no Brasil, aborda a história da EJA, refletindo sobre o contexto social, político e econômico em que tais ideias tiveram como cenário. No que denomino de discurso oficial da EJA, apresento a EJA com base no que está exposto nos trilhos das constituições e da legislação educacional brasileira, assim como as CONFINTEAs, o processo de fortalecimento da EJA no país, expressando características dessa modalidade em determinadas conjunturas. Em seguida, a discussão sobre os sujeitos da EJA, sujeitos que se caracterizam por terem uma travessia longa, uma travessia de saberes, de trabalho, de percepções, de indagações que tentaram responder ainda que não saibam ler nem escrever.

O quarto capítulo traz o estudo sobre a prática docente na EJA e discuto as concepções de prática docente na EJA, dentre elas, os saberes da prática docente na perspectiva freireana e sobre o currículo da EJA. Trato de revisitar a literatura sobre esses temas a fim de compreender e discutir as duas concepções de educação que marcaram a prática educativa da EJA. Uma centrada na técnica de ensino e outra focada na intenção de desenvolver processos de conscientização política e valorização do ser humano mediante o reconhecimento da sua prática social. Em seguida, a discussão sobre o currículo da EJA, sobre o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade de ensino, compartilho da ideia de Freire ao considerar o trabalho como princípio educativo. Apresento uma reflexão que sugere que hajam currículos na EJA que possibilitem conhecimentos e mais opções nas formas de trabalho, para que os sujeitos trabalhadores se emancipem da instabilidade a que a sociedade os condena. Conhecimentos e capacidades que os fortaleçam como coletivos que os tornem menos vulneráveis, nas relações de poder.

No quinto capítulo, compartilho os achados da pesquisa a partir da análise dos materiais coletados em campo e das informações colhidas pelos instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. Durante a análise e interpretação dos materiais coletados em campo foi possível identificar alguns elementos importantes, os quais denominamos categorias de análise.

Nas considerações finais sistematizo os resultados da pesquisa que, revelam que os professores de EJA, em geral, acabam seguindo as mesmas orientações e perspectivas curriculares que nos levaram aos modelos atuais de currículo nas demais modalidades regulares de educação. Suspeito que o que se prioriza no ensino da EJA ainda é o conteúdo e não a forma de lidar com os mesmos. Que há mais que nunca a necessidade de uma formação docente que possibilite que as práticas pedagógicas acompanhem as diversidades de saberes e experiências trazidas pelos educandos alunos da EJA.

Ao final do trabalho, no segmento apêndices encontram-se os roteiros das entrevistas realizadas durante a pesquisa.

2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (MINAYO, 2012, p. 14).

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico desta investigação. Iniciamos com um breve histórico sobre o município de Maracanaú, onde está localizada a escola pesquisada. Em seguida, caracterizamos a EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues, lócus de nossa investigação, e por último o relato da realização da pesquisa de campo, de forma detalhada.

2.1 Maracanaú: breve histórico

Maracanaú significa, em tupi, lagoa onde as maracanãs bebem. O município foi emancipado em 06 de março de 1983 e em 5 de julho de 1983, foi assinada a Lei Estadual no. 10.811. A primeira eleição municipal foi em 16 de dezembro de 1984, elegendo Almir Freitas Dutra. Atualmente Firmo Camurça é o prefeito do município que possui 221.504 habitantes, segundo dados do IBGE de 2015. De acordo com o Site da Secretaria de Educação o Município possui 91 escolas municipais, vinculadas à Secretaria de Educação, e abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Dessas 91 escolas, 30 possuem turmas com a modalidade de EJA.

O município participa de vários Programas educacionais, dentre eles o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Pacto esse, que Maracanaú adere e considera, quatro princípios centrais ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico: 1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante

todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em 2005, o município aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado, voltado exclusivamente para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. É também, uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O apoio financeiro vem da parceria da prefeitura de Maracanaú com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na qual através de resoluções determina ao Município o desenvolvimento de ações para a aplicação do mesmo.

Outro Programa é o Projovem Urbano, a qual visa promover ações para a elevação da escolaridade, a qualificação profissional em nível inicial e a participação cidadã dos jovens beneficiários. Essas ações são financiadas por transferências diretas de recursos, executadas pelo FNDE/MEC, aos estados e ao Distrito Federal e àqueles municípios que aderem ao Programa e se comprometem a desenvolvê-lo em completa consonância com as normas estabelecidas com o Projeto Pedagógico Integrado e com a legislação que rege o Projovem Urbano.

O Programa Universidade Operária do Nordeste foi instituído em Maracanaú pela lei nº 1.448, de 03 de setembro de 2009, que instituiu no Município de Maracanaú e constitui um sistema integrado de educação básica de nível fundamental na modalidade de jovens e adultos integrada à Educação profissional para grandes contingentes de operários e pessoas com necessidades especiais domiciliadas em Maracanaú, regularmente inscritos no Cadastro Único da Secretaria de Assistência Social e Cidadania. O Programa tem como beneficiários a população do referido município com idade compreendida entre 25 e 45 anos.

O Programa Mais Educação, instituído em parceria com o governo federal fundamenta-se no aporte teórico da educação integral, entendida como um processo intencional, planejado, sistemático e gradual, a fim de garantir o desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem numa

sociedade contemporânea marcada por intensas transformações e exigências crescentes da sociedade ao acesso, à permanência e ao êxito dos sujeitos sociais. Sendo assim, a Educação Integral dar-se-á por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos estudantes. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da implicação e da articulação dos diversos atores sociais que já atuam de forma corresponsável na garantia de direitos e na formação integral de nossas crianças e jovens.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2015, o número de matrículas na educação de jovens e adultos no município de Maracanaú foi de 2.205 alunos matriculados no Ensino Fundamental incluindo as matrículas do PROJOVEM urbano. E de 2.332 no Ensino Médio.

Apesar dos Programas em atividade, em todo o Estado do Ceará, a taxa de analfabetismo é ainda bastante elevada. Segundo o levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), o Ceará possui cerca de 1,08 milhão de analfabetos. Ainda de acordo com o levantamento, 75% do número total de analfabetos moram em cidades do interior do Ceará. A conclusão leva em conta os dados de 2012 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A região Nordeste detém 54% dos analfabetos do Brasil, o que equivale a um contingente de mais de 7 milhões de pessoas, cerca de 16% desse número está no Ceará.

2.2 Caracterização da escola pesquisada

A EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues foi fundada no ano de 1985, recebendo essa denominação como forma de homenagear o advogado e Deputado Estadual José Martins Rodrigues. A escola até o ano de 2005 pertencia ao Estado e depois foi municipalizada.

A escola está localizada na Avenida VI S/N no Bairro de Jereissati I, ofertando nos três turnos as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos. O atual grupo gestor é composto por uma diretora,

por três coordenadores pedagógicos, uma coordenadora financeira e por um secretário.

A instituição tem 941 estudantes matriculados, 49 professores, 12 funcionários, 9 intérpretes de libras, 1 instrutora de libras, 04 cuidadoras e 05 estagiários. A escola possui sala multifuncional com profissionais capacitados para o atendimento de estudantes com deficiência, atendendo-os no contra turno do ensino regular. O Programa Mais Educação realiza atividades culturais, pedagógicas e esportivas voltadas para a integração, socialização e intervenções para os estudantes que têm dificuldades de aprendizagem. Possui laboratório de informática com professor efetivo que desenvolve ações voltadas para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como recursos pedagógicos, além do programa PETECA que desenvolve atividades objetivando a erradicação do trabalho infantil.

No mundo globalizado de hoje o que nos chama mais atenção são os aspectos políticos e econômicos. Contudo, percebemos que a prioridade de acordo com o momento e interesse daqueles que estão no poder, muitas vezes, não priorizando a educação permite que a grande massa popular permaneça à margem da sociedade. Entretanto acredita-se que através da educação há a possibilidade de mudanças consideráveis, de reverter esse quadro. A população hoje dispõe de diversos recursos informativos que podem proporcionar esse entendimento da realidade, o que é necessário na verdade é que haja um olhar criterioso a fim de filtrar o que é relevante para conscientizar as pessoas.

A Escola sendo localizada no município de Maracanaú, não pode e nem está fora deste contexto, ao contrário, sofre as nuances do processo em que se agravam exclusões, repetências, evasão e o baixo rendimento escolar. Assim sendo, para amenizar esses problemas a escola conta com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que subsidia a gestão escolar na busca de melhoria da qualidade de ensino que oferece.

É um estabelecimento que pertence à rede municipal de ensino, mantido pela prefeitura de Maracanaú e subordinado, técnica e administrativamente, à Secretaria de Educação municipal. A Escola oferece o Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e adultos e Idosos em nível de Ensino Fundamental. Os quadros abaixo mostram a infraestrutura (quadro 1).

Quadro 1 - Infraestrutura (dependências)

Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Sim
A escola possui sala de leitura?	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala para a diretoria?	Sim
A escola possui sala para os professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014. Organizado por Meritt.

2.3 Percurso metodológico

O percurso metodológico em que se fundamenta esta investigação se caracteriza como estudo qualitativo do tipo descritivo e explicativo, que possibilitou conhecer o ambiente natural em sua articulação com a teoria. De acordo como Minayo (1993, p.22) “o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variável”. É nesse sentido que compreendemos a pesquisa não como um ato solitário, mas como um elemento carregado de coletividade. O pesquisador ao se lançar em campo aproxima seu olhar de outros olhares.

Esta investigação procurou compreender se os professores da EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues consideram em sua prática, os conhecimentos dos alunos, sem a pretensão de apresentá-la como verdade absoluta, e sim como elemento que propicie a interface com outros estudos da mesma natureza que a ele se somem para construir uma compreensão mais abrangente acerca do fenômeno.

Para tal, foi necessário o aprofundamento da realidade. A escola foi analisada desde a estrutura física, os documentos, a história de vida e formação dos professores, a relação professor-aluno e a cultura escolar presente nessa instituição, pois pensamos que todos esses aspectos tenham influência significativa. Por isso escolhemos o estudo

de caso, que segundo, Bogdan e Biklen (1994, p.89) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Em seus trabalhos, distinguem vários tipos de estudo, escolhemos o estudo de caso pois possibilitou investigar a prática docente, objeto de nossa pesquisa.

Analisando a importância de abordarmos esta pesquisa a partir do estudo de caso buscamos conduzi-lo considerando os princípios que fundamentam esse tipo de pesquisa. André e Ludke (1986) explicitam quais são estes princípios:

- A descoberta como foco – O pressuposto dessa característica é de que o conhecimento não tem fim;
- A interpretação em contexto – Contextualizar o objeto onde ele se situa;
- A realidade de forma completa e profunda – Levantar a multiplicidade de dimensões presentes no objeto de análise;
- A variedade de fontes de informação – dados coletados em diferentes momentos e diferentes fontes;
- A experiência de vida do pesquisador – a experiência do pesquisador deverá ser trazida à tona levantando os frutos de sua vida que tem relação com a pesquisa;
- Diferentes pontos de vista – considera-se que uma mesma realidade pode ser vista por diferentes ângulos;
- O cuidado com a linguagem e com a forma para que seja acessível – promover a disseminação das informações de forma clara, e objetiva para o leitor.

Portanto, este estudo buscou desvelar os problemas mencionados por meio de uma estratégia da pesquisa qualitativa, o estudo de caso, considerando as fases principais desse tipo de investigação, que serão detalhadas em seus elementos.

A escola foi escolhida como lócus desta investigação devido a dois fatores: proximidade e facilidade de acesso e aos sujeitos da pesquisa. Em decorrência de minha vivência profissional como professora lotada nesse município, e pelo fato de que tem como visão de futuro tornar-se uma escola de qualidade no município pela responsabilidade de ensino que ministra e pelo atendimento a comunidade escolar e as inovações em relação a seus valores. Tem como principal missão: garantir a melhoria do ensino aprendizagem, a formação humana e cidadã, valorizar o

profissional da escola, respeito à diversidade a inclusão social, valorizar os conhecimentos adquiridos na vivência social do educando contendo os resultados de avaliação, carga-horária, dias letivos, atividades realizadas, competências e habilidades adquiridas pelo corpo discente no decorrer da sua história escolar. O turno das visitas foi o noturno, pois é o período em que há o maior número de alunos adultos e professores de EJA.

A participação dos professores como sujeitos dessa investigação decorreu de nossa compreensão de que as teorias educacionais geradas pela pesquisa em educação nem sempre traduzem o sentido implícito das práticas a que se reportam (FRANCO, 2005) e, portanto, apresentam a dificuldade de fecundar as reflexões desses sujeitos e enriquecer suas ações e práticas. Assim, não conseguem se instituir como recursos dinamizadores de mudança na forma que os docentes pensam e concretizam o seu trabalho.

A escolha dos professores entrevistados teve como critério aqueles que possuem mais tempo atuando na alfabetização de adultos, na escola. Escolhemos as turmas de EJA I e II, pelo fato de que são turmas com maior número de alunos adultos e por se tratar das séries iniciais da EJA.

Assim, a pesquisa investigou a prática das três professoras que atuam nessas turmas, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Ensino Religioso, Artes e Educação Física. Foram entrevistados também o coordenador pedagógico e a coordenadora municipal da EJA no município.

Quadro 2 - Perfil dos entrevistados

Nome	P1	P2	P3
Idade	50	51	53
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Est. civil	Divorciada	Divorciada	Solteira
Nº Filhos	2	3	Não
Onde reside	Fortaleza	Fortaleza	Fortaleza
Formação	Pedagoga	C. Biológicas	Pedagoga
Outra atividade	Sim	Não	Não

Fonte: Entrevistas com professoras da EJA I e II.

Adotamos as denominações P1, P2 e P3, para identificar as professoras entrevistadas. Esta classificação é determinada pelo município e relacionam-se às

disciplinas lecionadas. P1 – Português, Educação Física; P2 – Matemática e Ciências; P3 – História, Geografia, Artes e Ensino Religioso.

A professora P1 – é formada em Pedagogia pela Universidade de Ceará. Iniciou como professora em 2004, ensinando crianças numa turma de 1º ano do ensino fundamental I. Trabalha também na Secretaria de Segurança Pública. Iniciou como professora da EJA a seis anos, por motivo de conciliar os horários das duas atividades. Lotou-se para lecionar na EJA, para conciliar com a atividade na Segurança pública.

A professora P2 – é formada em Ciências Biológicas. Iniciou na docência ensinando Ciências com turmas de ensino médio no Liceu municipal, na época 2º grau. Em 2000, com a mudança do ensino médio para a rede estadual, foi transferida para a Escola Carlos Jereissati onde trabalhou por 12 anos. Há oito anos foi lotada para lecionar na EJA, pois durante o dia leciona em turmas do ensino fundamental pela prefeitura de Fortaleza.

A professora P3 – é formada em Pedagogia, especialista em Educação Especial, atua como professora a 22 anos. Começou como professora da educação especial, no município de Maracanaú. Lecionava à tarde e à noite: à tarde na educação especial com ensino fundamental e quando foi criado a EJA, na educação especial também, em 1993. Em 1995, a escola de Educação especial conhecida como CADE fechou, passando desde 2005, a lecionar na EJA.

Foram entrevistados mais dos sujeitos participantes do estudo, o coordenador de EJA da escola pesquisada que foi denominado de CO1, o qual atua como coordenador da EJA há oito anos, é formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Atuou como professor no ensino fundamental na rede municipal.

Denominamos de CO2 a coordenadora municipal da EJA. É formada em Letras e Pedagogia. Atuou como professora do ensino fundamental. Há cinco anos assumiu a coordenação da EJA nesse município.

É importante ressaltar que todos os sujeitos dessa pesquisa são servidores efetivos da rede Municipal de Maracanaú.

As estratégias realizadas para obtenção das informações foram:

- Identificar referenciais que versem sobre o Projeto Político Pedagógico da EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues;
- Levantamento e análise documental, verificando o PPP, registro de projetos e planos de aula;

- Realização de encontro para sensibilização de professores e coordenador em relação à participação dos mesmos na pesquisa, durante o qual foram apresentados os objetivos da investigação e os termos de participação livre e esclarecida;

- Registro de relatos autobiográficos relacionados às experiências dos professores com mais tempo como docente na modalidade de EJA;

- Observação participante;

- Entrevistas semi-estruturadas;

A observação participante foi compreendida como a possibilidade de perceber o campo de pesquisa e os sujeitos investigados em uma perspectiva mais próxima, pois, permite a inserção do pesquisador ao contexto onde se dá a construção dos dados, oferecendo pistas para aprofundamento posterior, através da entrevista. A escolha desse instrumento nos permitiu termos um olhar mais aprofundado sobre como se dá a prática de ensino dos professores da referida escola, se consideram nessa prática os conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências.

Segundo Correia (2009) a observação participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, sendo assim o próprio investigador o instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão e interações entre sujeitos em observação. Para essa pesquisa o investigador terá que adquirir treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. Podemos considerar que a Observação constitui uma técnica de investigação, que usualmente se complementa com a entrevista semiestruturada ou livre, embora também com outras técnicas como análise documental. Para a sua utilização como procedimento científico, é preciso que estejam reunidos critérios, tais como responder a objetivos prévios, ser planeada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle.

A observação participante, diz ainda, é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação, como já afirmámos. Na realidade, é essencial que o observador esteja consciente dos estereótipos culturais e possa desenvolver a sua capacidade de introspeção. Entendemos como observação participante o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo de pesquisa, quando inicia negociações para conseguir acesso a este e se continua numa visita prévia, com o reconhecimento do espaço ou campo de observação e a interação com indivíduos envolvidos.

O roteiro de observação visou identificar:

- Como ocorre a prática de ensino do professor.
- Se os conhecimentos dos alunos ao longo da vida são considerados na prática do professor.
- Como ele faz isso.
- Como os alunos se comportam diante de um assunto novo trazido pelo professor
- Como é a relação professor – aluno, no momento da aula.
- Qual a dinâmica de interação em sala de aula.

Para auxiliar a observação em relação à prática dos professores, foi utilizado o diário de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que foi espaço de registro em todas as etapas em estudo, sendo assim, um elemento fundamental no acompanhamento desses docentes. Sabe-se que na observação participante os detalhes são de importância capital para o entendimento dos caminhos.

Além das observações descritas no diário de campo, realizamos entrevistas. Optamos pela entrevista semi-estruturada onde foi organizado um roteiro contendo pontos norteadores, por considerar que, desta forma os entrevistados têm a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. Insere-se na possibilidade de contemplar as vozes dos professores sobre outras questões que elas quisessem acrescentar no momento da entrevista.

Consideramos a entrevista como um instrumento privilegiado pela análise qualitativa porque por meio da fala os entrevistados revelaram seus valores, suas percepções sobre a realidade, exemplificaram a estrutura do seu sistema de referência e símbolos, transmitindo a representação de um grupo em determinado contexto cultural e socioeconômico (MINAYO, 1996).

As entrevistas foram formuladas com base nas seguintes inquietações que se referem aos objetivos específicos dessa pesquisa:

- A elaboração do planejamento das aulas.
- As dificuldades em planejar as aulas.

- O que pensa o professor sobre os conhecimentos que trazem os alunos para a sala de aula. Exemplos.

- Possibilidades de identificar esses conhecimentos.

- A visão do professor sobre alunos adultos.

- O respeito às experiências dos alunos.

O que espera, o professor, de sua prática em sala de aula.

- O conhecimento e a ajuda do professor na construção do PPP da Escola.

- Como o professor avalia sua prática.

Os registros dessa etapa foram feitos por gravador mediante autorização dos professores pesquisados por meio de uma declaração para uso autoral de depoimento pessoal.

As informações encontradas nas observações e nas entrevistas com os professores alfabetizadores foram ordenadas a fim de agrupar os aspectos mais relevantes por tema. Foram utilizados tanto os dados primários, quanto os secundários, para construir a rede desta pesquisa em diálogo com os diversos autores e teóricos, o que possibilitou a fundamentação das argumentações que se desdobraram no alcance de cada um dos objetivos propostos.

Como procedimento de tratamento dos dados foi utilizada como inspiração a análise de conteúdo com base em Bardin (1977) e Franco (2005). A análise de conteúdo é usada como procedimento para analisar a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, documental entre outras, mas que expresse significado e sentido (FRANCO, 2005). Bardin (1977) refere o campo de atuação da análise de conteúdo como deveras vasto.

Esta técnica considera que as mais variadas mensagens expressam necessariamente um sentido, ensejando uma compreensão dinâmica e crítica da linguagem concebida como produção cultural que expressa a existência humana. As mensagens, assim, revelam muito sobre seus autores-emissários, aproximando-nos da dimensão manifesta e latente dos conteúdos discursivos que afloram de um contexto, e a eles são remetidos. Segundo Bardin, “em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 34).

A análise dos materiais de campo foi possível a partir das informações colhidas e registradas através dos instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. Durante a análise e interpretação dos materiais coletados em campo foi possível identificar alguns elementos importantes, os temas principais, que foram transformados em categorias de análise. De acordo com Cury (1979, p. 21) elas “ são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. De acordo com o autor, as categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. Portanto, a exposição formal que se segue só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise, ligado à prática educativa e no contexto de um tempo e lugar determinados.

Dessa forma, as categorias foram identificadas a partir dos elementos que se repetiam nas falas das professoras. Nesse momento foi levada em consideração não apenas a frequência com que o elemento aparecia, mas a sua relevância no contexto estudado. Houve categoria que apareceu menos nas entrevistas e mais nas observações de campo e na análise documental, como é o caso de currículo.

Ao analisar as falas das professoras identifiquei as categorias de análise: Educação de Jovens e adultos, Prática docente e Currículo.

A categoria Educação de Jovens e Adultos refere-se à educação de sujeitos que, precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, e ausência do Estado na garantia dos direitos lhes foi negado, inclusive, o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente. São trabalhadores e trabalhadoras que, ao chegarem à escola, possuem saberes experienciais decorrentes de suas vivências nos espaços sociais da comunidade, bem como muitos são portadores de saberes formais trazidos de seus processos de escolarização. Valemo-nos da ideia de Arroyo (2002) “o educando adulto é antes de tudo um membro atuante na sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. ”

A categoria prática docente trata da ação do professor em sala de aula. Consideramos que essa prática consiste em um conjunto de saberes diferenciados que se articulam durante o processo ensino aprendizagem, possibilitando estudos, discussões, debates por parte desses profissionais, uma vez que estão impregnadas de

valores, normas, tradições e experiências de vida que são reinventadas constantemente. Consideramos, como uma prática marcada pela diversidade, pois envolve diferentes sujeitos, espaços, saberes e contextos socioculturais e que, portanto, se expressa em função das diferenças entre os sujeitos nos aspectos sociais, culturais, geracionais, em níveis de aprendizagem, experiências de vida, entre outros.

É importante destacar o que diz Freire (2002), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2002, p. 33).

A categoria Currículo refere-se a um conjunto de componentes que deve ser tomado de forma articulada, na medida em que estão orientados por determinadas concepções de educação e de mundo. Ordem e concepções estas, que se estabelecem como resultado de um embate que ocorre permanentemente numa “Arena em que estão em luta com visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (COSTA, 2005, p. 41).

No entanto, esse conjunto de componentes devem acompanhar as mudanças globais existentes na sociedade a fim de atender as necessidades dos alunos jovens e adultos trabalhadores, tal como a questão da reestruturação produtiva, da globalização que acarreta a perda de emprego para os alunos trabalhadores, sendo esta pauta incluída nos Programas de governo como políticas temporárias, mas que, muitas vezes passou ao largo da escola.

O currículo corporifica o conhecimento e o institui, muitas vezes, como verdade absoluta. Por isso, precisa ser visto e estudado como um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental, pois como afirma Apple,

Assim o currículo não é pensado como uma 'coisa', como um programa ou cursos de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele

responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social (1999, p. 210).

O currículo da EJA deve ser concebido como um processo dialético, crítico e reflexivo, que promova o contínuo desenvolvimento de todos que fazem parte do contexto escolar.

Dessa forma acreditamos que a pesquisa forneceu elementos que poderão nos ajudar a desvelar os problemas anunciados nesse trabalho. Primeiro porque ela dá conta de uma parcela da realidade que não pode ser mensurável; também porque favoreceu o estudo dos problemas no ambiente em que eles ocorrem. Como afirma André e Lüdke (1986) “A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato direto com a situação onde os fenômenos ocorrem é a de que, todo e qualquer objeto a ser investigado, têm influência direta com o seu contexto. Assim foi importante contextualizar o objeto estudado em todas as suas particularidades”

A relevância deste estudo está, pois, situada na possibilidade de contribuir a partir de um olhar crítico sobre a realidade, na perspectiva de melhor compreendê-la visando intervir de modo mais consciente e engajado em prol da melhoria e transformação da EJA, considerando não só a importância dos conhecimentos revelados pelos alunos, mas a voz dos professores que colaboram na construção desse processo. Esperamos que os referenciais surgidos possam contribuir como elementos de reflexão sobre a caminhada e sobre a necessidade de envolvimento de diferentes sujeitos na construção social da educação como direito.

3. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS PARA EJA NO BRASIL

A história da educação de jovens e adultos insere-se num cenário econômico, social e político. Está vinculada à relação entre educação e trabalho, haja vista que seus sujeitos são trabalhadores ou jovens, que já atuam como educados, e/ou em busca do primeiro emprego. Muitos são pessoas aposentadas. No entanto, é visível a dinâmica política da EJA no Brasil e precisa ser localizada no conjunto de relações sociais contraditórias que marcam a sociedade brasileira, no cenário de exclusão e desigualdade social.

3.1 Notas históricas sobre a EJA: o discurso oficial e os sujeitos da EJA

As ideias sobre levar o ensino primário aos adultos trabalhadores surgem muito cedo no Brasil. Logo após a Independência, aponta Beisiegel (2004), encontram-se expressões dessas ideias nas propostas dos constituintes de 1823, na Constituição outorgada pelo Imperador, em 1824, e na Lei do Ensino, de 1827. Depois, as afirmações sobre a necessidade de estender a educação elementar às crianças foram regularmente retomadas ao longo do Segundo Império. Entretanto, a grande maioria da população permanecia iletrada.

Portanto, neste período se pensou formas de inserir pessoas tidas inferiores no universo dos que possuíam e detinha o saber formal adquirido nas instituições de ensino da época. Segundo Mortatti (2004, p.17):

No Brasil, desde o período colonial, existia um grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever. Mas essa situação emergiu como um problema de ordem eminentemente política no final do período imperial, com a proibição do voto dos analfabetos (Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva, de 1882), e se fortaleceu pela maior circulação de ideias do liberalismo e pelo sentimento patriótico suscitado pela divulgação internacional da taxa de analfabetismo revelada pelo censo de 1890, já no período republicano.

Beisiegel (2004) afirma que a construção de um sistema de instrução popular somente começaria a ser empreendida pelos poderes públicos no fim do século XIX,

após a proclamação do regime republicano. Mesmo assim, os resultados obtidos permaneceram pouco expressivos e muito desiguais nas diversas regiões do país. Exemplificando perfeitamente essa realidade, são bem conhecidos os resultados do censo nacional de 1940, que encontrou mais de cinquenta por cento de analfabetos na população de 15 ou mais anos de idade.

Não havia uma política definida de educação escolar para as massas de adolescentes e adultos analfabetos. As poucas iniciativas conhecidas eram limitadas e fragmentárias. Há informações sobre o funcionamento de classes de ensino de adultos, em diversas regiões, nas últimas décadas do Segundo Império. Pouco depois, já na Primeira República, encontram-se algumas iniciativas de extensão de ensino elementar aos adultos analfabetos. De acordo com Beisiegel (2004), entre elas, as mais expressivas foram as escolas regimentais criadas pelo Exército Nacional para a educação de recrutas analfabetos, e que alcançaram um grupo restrito.

A população infantil em idade escolar foi o foco, durante muito tempo, das afirmativas sobre a necessidade de estender o ensino primário a todos os brasileiros. No entanto, os anos iniciais da década de 1870 e os anos após a Primeira Guerra Mundial, como exemplos – a questão do atraso educacional dos adultos aparece entre as preocupações de educadores e homens públicos, “sobretudo enquanto referência para a discussão das necessidades da educação infantil” (BEISIEGEL, 2004, p.74).

Os primeiros indícios de possibilidade de elaboração de uma política pública abrangente de educação de adultos iletrados aparecem somente aos últimos anos do Estado Novo.

O ensino primário, após o Ato Adicional de 1834, ficou sob responsabilidade das administrações das províncias. A Revolução de 1930 aprofundara as tendências centralizadoras observadas já na década anterior. Beisiegel (2004, p. 76) diz “o impulso centralizador do governo revolucionário passou a alcançar todos os campos de atividades do poder e estendeu-se até mesmo aos setores tradicionalmente reservados às administrações estaduais”. Agora, entre outras questões, também a educação da população seria definida como um problema nacional. Esta nova compreensão das atribuições do governo da União determinava mudanças em profundidade na natureza jurídica e no aparelhamento do estado. Os órgãos existentes

foram ampliados e reorganizados. Criaram-se numerosos órgãos técnicos e administrativos.

Na área da educação escolar destacam-se, em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP); no ano seguinte, a reorganização do estado secundário e a reforma do ensino superior; nesse mesmo ano, a instituição de um convênio de estatísticas educacionais; em 1934, no âmbito da nova Constituição, a aprovação de um plano nacional de educação, em 1938, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no Ministério da Educação e Saúde. Alguns anos depois, já em 1942, instituiu-se o Fundo Nacional de Ensino primário (FNEP). Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação e Saúde iniciava o processo de instituição das denominadas leis orgânicas do ensino. Em agosto de 1945, o Decreto nº19.513 regulamentou a concessão de auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades federadas (BEISIEGEL, 2004).

Esse decreto aparece como um marco fundamental no processo de instituição de uma política pública de educação de jovens e adultos analfabetos ou poucos escolarizados. Em seu artigo 4º, destinava a educação primária de adolescentes e adultos analfabetos 25% de cada auxílio federal por conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, “observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde” (BEISIEGEL, 2004, p. 87). Para tanto, instituíam-se a figura legal de um plano geral do ensino supletivo e identificavam-se as verbas necessárias à sua realização. Estas providências encontrariam sua continuidade natural um pouco depois, em janeiro de 1947, na criação do Serviço de Educação, com a finalidade de orientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Logo em seguida foram iniciados os trabalhos do empreendimento que recebeu a denominação de Campanha de Educação de Adultos.

Segundo Brandão (1986), por volta dos mesmos anos em que se travam os combates nacionais pela escola pública, surgem em alguns pontos do país as primeiras iniciativas em favor da “erradicação do analfabetismo”. Algumas são legitimamente civis, outras, assumidas por governos estaduais. Houve propósitos até mesmo de programas nacionais de alfabetização das populações não suficientemente escolarizadas.

Os títulos dados às agências de alfabetização gratuita traduzem, juntos, uma característica de trabalho emergente, urgente e mobilizado: “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo”, “Cruzada Nacional de Educação”, “Bandeira Paulista de Alfabetização”, “Campanha Nacional de Educação de Adultos”, já em 1947. Mais tarde: “Cruzada ABC”, “Movimento de Educação de Base” e, hoje, “Movimento Brasileiro de Alfabetização”. Campanhas e movimentos cuja intenções apoiavam-se entre o espírito da missão religiosa e a ordem/disciplina do quartel. Portanto, alguns anos antes do aparecimento da ideia de uma educação de adultos, sucessivos movimentos, campanhas e iniciativas irão tomar a seu cargo a difícil tarefa de pelo menos reduzir muito as altas taxas do analfabetismo.

Beisiegel (2004) afirma que o Serviço de Educação de Adultos do MEC (SEA) a partir daí, elaborou e enviou, para discussões, aos SEAs estaduais, um conjunto de publicações sobre o tema. Segundo Soares (1996), a proposta era: o investimento na educação como solução para problemas da sociedade; o alfabetizador era definido 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”. A partir daí, então, iniciou-se um processo de mobilização nacional no sentido de se discutir a educação de jovens e adultos no país. Conforme Beisiegel

Concebida, orientada e coordenada pelo professor Manoel Bergström Lourenço Filho, principal responsável pela criação do Serviço de Educação de Adultos – SEA - a campanha de Educação de Adultos tinha objetos bastante ambiciosos. Propunha-se estender o ensino primário a todos os jovens e adultos que não o haviam frequentado na idade própria. No entanto, a grande massa de analfabetos e a relativa escassez de recursos humanos, administrativos e, sobretudo, financeiros disponíveis impossibilitavam a criação do número de classes necessárias para atender a todos, a curto ou a médio prazo (2004, P.92).

Desde o início do movimento, buscava-se atender ao maior número possível de analfabetos, de acordo com os recursos mobilizáveis para essa finalidade. Para este primeiro ano de funcionamento, a Campanha programou a instalação de 10.000 classes noturnas de ensino de adultos. Nos anos seguintes, esse total de classes seria ampliado para 14.110, em 1948; 15.204, em 1949; e 16.500, em 1950. Esperava-se que, somada

à progressiva expansão do atendimento no ensino primário infantil, a continuidade desses esforços viesse a resultar na completa eliminação do analfabetismo no país.

De certa forma, embora a Campanha não tenha tido sucesso, conseguiu alguns bons resultados, no que se refere a essa visão preconceituosa, que foi sendo superada a partir das discussões que foram ocorrendo sobre o processo de educação de adultos.

Apesar de seu início após a queda da Ditadura Vargas, a “Campanha de Educação de Adultos” manteve para as questões da educação elementar a mesma política de atuação centralizadora que prevalecera durante o Estado Novo. A União determinava os objetivos e as orientações, estabelecia as diretrizes, definia os critérios mais gerais das atividades e remetia a execução das tarefas para os estados e territórios. Essa política centralizadora prevalecia também no que respeita os conteúdos previstos para o ensino supletivo de adolescentes e adultos.

Os conteúdos respondiam às orientações então defendidas por Lourenço Filho para os trabalhos. O principal imperativo da Campanha seria estender às massas iletradas o domínio das técnicas elementares da cultura: a leitura, a escrita e os rudimentos do cálculo, além de noções básicas de higiene, saúde e conhecimentos gerais- isto é, a educação de base, então entendida pelo educador como correspondente aos conteúdos do ensino primário fundamental comum. Em artigo de 1945, Lourenço Filho alertava também para a necessidade de respeitar as características do adulto analfabeto, especialmente “o desuso da capacidade de aprender” e “a falta de treino para aprender”.

As cartilhas deveriam adaptar-se ao vocabulário e aos interesses do adulto, envolvendo assuntos de significado direto na sua vida. Mesmo ainda quando não soubessem ler e escrever, os adultos poderiam receber ensinamentos orais, sobre os mais diversos temas de geografia, história, ciências, higiene e problemas da vida social. Nessas ligações orais, que deveriam ter preferencialmente a forma de diálogo, e não a de monólogo do professor, seria possível descobrir os interesses e as aspirações naturais dos alunos.

O material didático elaborado para a orientação das atividades didáticas da Campanha de Educação de Adultos mereceu particular atenção do professor Lourenço Filho. Sob sua orientação, uma equipe do SEA elaborou a cartilha “ler – Primeiro guia

de leituras”, distribuída em seguida a todos os professores e alunos dos cursos de ensino supletivo. Após os cuidados com os primeiros passos da alfabetização, essa cartilha apresentava uma série de dissertações sobre saúde, trabalho, família e nação, com uma mensagem simples sobre benefícios da instrução, regras de preservação da saúde, virtudes do trabalho honesto e sentido da solidariedade da família, na comunidade e na Pátria.

As publicações editadas pelo SEA caminhavam na mesma direção. “Saber – segundo guia de leituras”, “Caderno de aritmética”, “Malária”, “Tuberculose”, “Maria Pernilonga”, “Tirar leite com ciência”, “Uma das melhores frutas do mundo”, “Lindaura vai fazer manteiga”, “O grão de ouro”, “Terra cansada”, “além de outras”, procuravam proporcionar aos adolescentes e adultos iletrados o domínio da leitura e da escrita mediante o estudo de noções elementares de conhecimentos gerais no campo da saúde, da higiene, da vida doméstica e da produção rústica. Ressalvado o claro esforço de adequação das lições aos conteúdos da vida adulta, o material didático elaborado para a Campanha buscava proporcionar aos adolescentes e adultos analfabetos os conhecimentos trabalhados com a população infantil no ensino primário fundamental comum.

Essa aproximação do ensino de adultos com o ensino infantil foi reforçada pela própria estrutura das atividades. Aplicando ao ensino supletivo de adultos o esquema elaborado pelo Ministério para a concessão dos auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário, o Serviço de Educação de Adultos passou a celebrar, com as unidades federadas, os convênios denominados “acordos especiais”, que estabeleciam as respectivas atribuições na realização dos trabalhos programados para a Campanha: cabiam ao Ministério do planejamento geral, a orientação técnica, o controle dos serviços, o fornecimento de material didático e a prestação de auxílio financeiro; aos estados caberiam a instalação dos cursos programados para seus territórios, o recrutamento de pessoal e a administração de serviços. Para atender aos cargos então assumidos, os estados e territórios envolveram nas atividades os respectivos quadros docentes do ensino infantil. Assim, ministrados em sua grande maioria por professores do ensino primário orientados por materiais didáticos em grande parte extraídos do currículo desse nível do ensino, os cursos do ensino supletivo de adolescentes e adultos rapidamente passavam a reproduzir os conteúdos e as práticas já consagradas no ensino

primário infantil. Não obstante as reiteradas manifestações de Lourenço Filho sobre a necessidade de atender às particularidades e às exigências específicas do adulto pouco escolarizado, na grande maioria das classes, professores do ensino infantil reproduziam à noite, com seus alunos jovens e adultos, os trabalhos que realizavam no período diurno com os seus alunos do ensino primário fundamental comum.

“A Campanha de Educação de Adultos” obteve resultados consideráveis em curto período de tempo. Os acordos especiais, que determinavam aos estados e territórios a criação, nos respectivos sistemas de ensino, de um serviço ou comissão de educação de adultos, deram início à articulação de um esquema duradouro de atuação em todo o território nacional. Certamente, nem todas as administrações regionais puderam corresponder às expectativas da administração central. Os primeiros anos de existência da Campanha foram marcados por constantes gestões do Ministério, junto aos estados e territórios, tendo em vista a obtenção de maior rendimento dos serviços do ensino supletivo. Como exemplo, relatórios do Serviço de Educação de Adultos de 1949 anotavam que nem todas as unidades federadas cumpriam adequadamente os compromissos assumidos. As deficiências dificultavam especialmente a instituição de um sistema eficaz de orientação e fiscalização das atividades. Não chegaram a impedir, porém, a mobilização dos recursos materiais e humanos das administrações locais para a implementação e o funcionamento da rede de escolas do ensino supletivo.

A estrutura administrativa então constituída garantiu a continuidade dos trabalhos. Pressionadas pela União, as unidades federadas gradualmente adotaram medidas capazes de mobilizar recursos regionais com vistas à criação e ao funcionamento do ensino supletivo. De modo geral, logo após a instituição da Campanha, as unidades federadas limitaram-se a atender às exigências de constituição de um serviço ou comissão responsável pelas atividades. Todavia, as pressões da administração central e a própria dimensão das atribuições reservadas aos estados e territórios induziram a adoção de medidas adicionais, os serviços foram progressivamente ampliados, a legislação específica adquiriu maior complexidade. A rede de escolas de ensino supletivo foi gradualmente entrosada nos sistemas regionais de ensino, assegurando, com isso, a sua persistência mesmo após o esvaziamento da ação estimuladora da União (BEISIEGEL, 2004, p. 127).

Nos momentos iniciais de sua instituição, a *Campanha de Educação de Adultos* foi apoiada em forte movimento de mobilização da sociedade. Era apresentada como esforço nacional com vista à redenção das massas marginalizadas pela ignorância. Entendida por sua coordenação como obra de interesse para a própria defesa nacional, a educação da população analfabeta era divulgada como obrigação de todos os brasileiros.

Depois, ao longo da década de 1950, século XX, no âmbito da progressiva institucionalização das atividades, o caráter da campanha foi progressivamente substituído pelas práticas regulares da administração pública do ensino. A atenção e os recursos da administração federal deslocaram-se para outros movimentos. Entre eles, convém mencionar especialmente a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída em 1952 e reorganizada em 1956, e a Campanha Nacional de erradicação do Analfabetismo (CNEA), instituída em 1958.

Nesse fim de década, critica-se o que até então fora realizado na educação de adultos. Focalizando o analfabetismo sob novas perspectivas, o plano piloto da Cnea afirmava não ser mais possível empreender movimentos com objetivos iguais aos propostos pelos sistemas de ensino do século XIX, para simplesmente dotar a população brasileira da mera capacidade de ler. O analfabetismo como fenômeno social teria causas sociais e econômicas que deveriam ser conhecidas, controladas e dominadas. Impunha-se ensaiar métodos e processos de elevação do nível cultural da população e, assim, também de erradicação do analfabetismo, tendo em vista não simplesmente o ensino em si e desligado dos problemas sociais a que se relaciona, mas também e principalmente o trabalho e a melhoria do nível de vida, responsáveis que seriam pelo aumento pelo aumento de produtividade e de consumo, fatores primordiais do enriquecimento nacional (BITTENCOUR, 1959). Percebe-se já nessas críticas a crescente influência do nacionalismo desenvolvimentista elaborado e propagado, desde 1956, por intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISBE)⁴.

⁴ Foi um órgão criado em 1955, no Rio de Janeiro, vinculado ao Ministério de Educação Cultura, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra. Era destinado ao estudo, ensino e à divulgação das ciências sociais. O Instituto funcionou como núcleo irradiador de ideias e tinha como objetivo principal a discussão em torno do desenvolvimentismo, tema importante durante o governo de Juscelino Kubitschek.

Essas perspectivas também já estariam presentes em trabalho relatado por Paulo Freire no Seminário Regional Preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958 (PAIVA, 1973). O documento intitulado “ A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mucambos” discutia o analfabetismo sob a ótica de suas causas sociais e condicionava sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade. Mas, o desenvolvimento exigia a emersão e a participação consciente do povo. À educação cabia atentar para a realidade existencial do povo. Impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupo, em debates e estudos que favorecessem a formação da consciência e o preparo para o autogoverno. A comunicação já antecipava numerosos outros temas que integrariam o estudo intitulado “Educação e atualidade brasileira” (Freire, 1959), apresentado no ano seguinte, por Paulo Freire, como tese de concurso na Escola de Belas Artes de Pernambuco.

Para Rameh (2005), o método Paulo Freire aparece como a grande novidade. É a primeira contribuição, naquele momento, que já não quer interpretar o que é o interesse das classes populares, mas ousa perguntar às classes populares qual é a sua maneira de expressar-se no mundo, qual a sua palavra. E, até então, a palavra que interpretava o popular era a nossa palavra. Vinha de um mundo não popular, embora ideológica e politicamente comprometida com a causa popular.

No século XX, diversos modelos de educação encarnaram-se historicamente dando lugar a uma dialética complexa que levou a um enfraquecimento do ‘mito da educação’, revelando-se nos seus conteúdos mistificadores e autoritários, o discurso oficial sobre a EJA.

Antes de mais nada é preciso reconhecer que as altas taxas de analfabetismo, no Brasil, são decorrentes da pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego.... Isso significa que, quando tudo isso vai bem a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais.

De acordo com Souza (2011), o Ato Adicional de 1834 atribuía aos governos provinciais o tratamento das questões da educação fundamental das crianças e, por extensão, dos adultos. A autora aponta que, em 1879, de acordo com o conteúdo do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos elaborado por Carlos Roberto Jamil Cury, o Decreto 7.247, tratava da reforma do ensino e foi apresentado por Leôncio de Carvalho. O documento previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno. Era um período escravocrata em que a preocupação com a instrução pública começava a ganhar fôlego, uma vez que os índices de analfabetismo eram alarmantes.

A primeira Constituição após a Proclamação da República, em 1891, dá continuidade à orientação descentralizadora para a educação do povo. No entanto, a educação como um direito deu-se na Constituição de 1934, quando se referiu ao Plano Nacional de Educação (PNE), o qual deveria obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensivo aos adultos.

Num período em que a industrialização começou a ganhar força e com o crescimento das cidades, observou-se a ampliação do número de leis, portarias e decretos voltados ao ensino fundamental e à educação de adultos, afinal, desde a Proclamação da República, segundo Souza (2007), o analfabetismo vem sendo discutido como a “vergonha nacional” e considerado como uma das causas do subdesenvolvimento do país.

O Decreto nº 19.513, de agosto de 1945, regulamentou ações do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP)⁵, criado em 1942, voltadas às unidades federadas, estabelecendo que 25% de cada auxílio federal seriam destinados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos. Posteriormente, em 1946, a Lei Orgânica do ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529), menciona o curso primário supletivo, voltado a adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias e dois anos de duração, sendo os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

⁵Regulamentado em agosto de 1945, foi um auxílio do Governo Central aos Estados para a difusão do ensino elementar, arcando a União com as despesas.

Em janeiro de 1947, com a Portaria nº 57, foi autorizada a organização de um Serviço Nacional de Educação, o que possibilitou a ação da Campanha de Educação de Adultos. Em 1958, foi constituída a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que propunha o desenvolvimento de um plano piloto em um município de cada uma das regiões brasileiras. E conseguinte oficializou-se em 1961 o Movimento de Educação de Base por meio do Decreto nº 50.370, que estabelecia as diretrizes do convênio celebrado entre o governo da União e o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

De acordo com Souza (2007), após a Lei nº 4.024, de 1961, ficou determinado que as pessoas maiores de 16 anos poderiam obter certificados de conclusão de curso ginásial mediante a realização de exames de “madureza” após estudos efetivados fora do regime escolar. O MOBREAL foi criado em 1967, por meio da Lei nº 5.379, e foi extinto em novembro de 1985, pelo Decreto nº 91.980, que atribuía a Fundação Educar o fomento a programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos.

Com a Lei nº 5.692, aprovada em 1971, foi regulamentada a inserção do ensino supletivo no ensino regular. Nesse período, o Mobral e depois a Fundação Educar ainda continuaram como os responsáveis pela manutenção dos cursos equivalentes às quatro primeiras séries do antigo primeiro grau. A idade para os exames supletivos era de 18 anos para conclusão do ensino de primeiro grau e de 21 anos para a conclusão do segundo grau (SOUZA, 2007, p. 75).

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 ficou registrada a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria. O art. 60 das disposições transitórias determina que 50% dos recursos a que se refere o art. 212 sejam aplicados na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. No entanto, a descrição presente no art. 208 e na nova redação da Emenda Constitucional nº 14, constatamos que foi retirada a obrigatoriedade para todos os que não tiveram acesso ao ensino.

Em 1996, foi aprovada a LDBEN, a Lei nº9.394, que traz, no art. 37 que

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. §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

É preciso percebermos as modificações na legislação, pois elas indicam contradições e retrocessos na trajetória da EJA no país. Desde a criação do Ministério da Educação e da Saúde, na década de 1930, fala-se na erradicação do analfabetismo, no entanto a questão torna-se cada vez mais atual em função da desistência e da repetência escolar, somados à baixa média de anos de estudo da população brasileira. A EJA, em suma, não é considerada uma modalidade de educação básica, logo, possui suas especificidades.

Dessa forma, a EJA ainda sofre as consequências de um sistema regular de ensino mal aproveitado e mal administrado, onde os jovens e adultos são vítimas do processo e acabam sendo marginalizados e incluídos num sistema de excluídos, ou seja, os que não tiveram oportunidade de cursar a Educação Básica na idade apropriada, por condições incompatíveis com a sua realidade. Essa modalidade de ensino deve superar a concepção compensatória fundamentada na recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado, transmitindo a ideia de que o tempo apropriado para a educação deve ser a infância e adolescência.

Nesta direção, a luta histórica pela igualdade do direito à educação e o enfrentamento às múltiplas formas de exclusão social resultaram na garantia da Educação de jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, sob a responsabilidade dos sistemas públicos de ensino, os quais passaram a responder pela disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade, permanência e elevação da escolaridade de jovens e adultos (as), mediante ações integradas e complementares entre os diferentes entes federados.

Concordamos com Haddad (2007) ao afirmar que a EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade, os mesmos direitos que os

alunos dos cursos ditos regulares, que frequentam a escola, em idades próprias ou levemente defasadas.

Este direito humano foi reconhecido no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira, que na década de 1980 do século XX, lutava para implementar uma nova ordem jurídica e democrática que pudesse estabelecer um patamar de convivência, depois de 20 anos de ditadura militar. A Constituição de 1988 foi o espelho e o resultado desse processo, reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público.

Apesar do reconhecimento de que todos os cidadãos e cidadãs da sociedade brasileira têm o mesmo direito a uma escolarização fundamental, os fatos históricos posteriores ao da votação da nova Constituição limitaram a concretização desse direito, no contexto das reformas neoliberais implantadas, nos anos seguintes, inicialmente no governo do presidente Fernando Collor de Mello, e posteriormente no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

O viés neoliberal que imperou nas políticas públicas nos anos de 1990 do século XX, circunscreveu a responsabilidade da Educação Básica aos Estados e Municípios, com o pretexto de tornar prioridade o atendimento de crianças e jovens na idade regular de escolarização. Concentraram-se esforços e recursos nessa direção, fragilizando ou tornando invisível a demanda de direitos de outros grupos sociais.

Nessa mesma década, 1998, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e que começam a ser configuradas as Diretrizes para a EJA. O art. 5º, parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº1)

Sendo a educação um direito o qual tem como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e a Constituição Brasileira de 1988, não deveríamos falar de prioridade, a não ser para casos em que se façam necessárias políticas afirmativas. Isso quer dizer, situações as quais para a igualização dos desiguais se faça necessário tratamento desigual, o que sem dúvida é o caso da Educação de Jovens e Adultos, a qual demanda um tratamento diverso ao atribuído à educação dita regular, em virtude da dívida histórica para com a educação do estudante-trabalhador.

Jovens, adultos, idosos precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, e ausência do Estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente. Isso valida a reivindicação de caráter afirmativo às políticas destinadas a essa população, com vistas a universalizar a educação em nosso país. Dessa forma, as políticas públicas precisam focar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas.

Porém, o observado é o inverso. No momento em que a Educação de Jovens e Adultos se firmou como responsabilidade do Estado, a lógica neoliberal lhe delegou papel secundário. Em muitos casos, imperou o desestímulo para investimentos, resultando na negação do direito assegurado na forma da Lei.

Estudos relacionados à gradativa e lenta democratização do acesso à educação, vivenciada no Brasil, demonstram que o estabelecimento deste direito tem, historicamente, ocorrido em um campo de embates entre diferentes grupos que compreendem de forma distinta a relação entre educação, cidadania, desenvolvimento, identidade, entre outras tantas categorias que se articulam na compreensão do processo educativo e de suas formas de concretização (PERONI 2003, p.36).

No entanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, apesar de reconhecer o direito à EJA, segundo Haddad (2007), acabou por deixar de lado iniciativas importantes à realização plena desse direito. Deixou, por exemplo, de contemplar algo fundamental para a EJA: uma atitude ativa por parte do poder público na convocação e na criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola. Foram deixados de lado vários aspectos, como por exemplo: escolas próximas do trabalho e da residência, criação de condições próprias para a recepção de tele-educação no local de trabalho com mais de 100 empregados, apoio com programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões do país; ações junto aos empregadores mediante processo de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas gerais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para a empresa, que facilite a educação básica dos seus empregados; incentivo à ação do Estado para escolarização dos funcionários públicos.

Conforme Haddad (2007), a legislação caiu na perspectiva liberal que aposta na ideia de que a oferta deveria responder à demanda. A LDB de 1996 não dedicou um artigo sequer ao problema do analfabetismo que atinge, até hoje, milhões de jovens e adultos no Brasil.

É importante ressaltar que na história da educação de adultos, há importantes iniciativas que buscam refletir e aprimorar essa modalidade de ensino, a nível mundial e que se constituem como compromissos formais dos governos internacionais. Que se colocam como signatários. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAs), promovidas pela UNESCO, proporcionam uma importante plataforma par o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global. Nessas conferências, participam um grande número de países – membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), agências das Nações Unidas, agências de cooperação bi e multilateral, representantes da sociedade civil e estudantes de instituições de pesquisa e do setor privado.

Na I CONFITEA que ocorreu na Dinamarca em 1949, logo após a Segunda Guerra Mundial, existia uma preocupação com a necessidade de coletar e organizar informações sobre a educação de adultos. A II CONFITEA, no Canadá em 1963, num

período de múltiplas e complexas mudanças sociais, econômicas e culturais no mundo ocidental, cresceu significativamente em comparação com Elsinore na Dinamarca. A III CONFITEA aconteceu no Japão, em 1972,

A conferência de Tóquio foi realizada no bojo da publicação do famoso Relatório Faure, “Aprender a ser”, que impactou de forma duradoura as discussões em torno da educação ao longo da vida. Apesar das regras e procedimentos, Tóquio foi avaliada como uma conferência bastante produtiva que ajudou avançar nas discussões sobre educação de adultos na perspectiva da educação ao longo da vida e sobre a centralidade da aprendizagem para esse processo (IRELAND E SPEZIA, 2014, p. 37).

A IV Conferência Internacional aconteceu em 1985, na França. Na avaliação de Knoll, não foi especialmente bem planejada nem estrategicamente bem-sucedida (IRELAND SPEZIA, 2014,). Porém, comparada com as três edições anteriores, os preparativos tanto em termos documentais como em termos de reuniões foram aparentemente muito mais extensos e detalhados. A V Conferência aconteceu na Alemanha, em 1997 e seu documento final, a Declaração de Hamburgo, traz diretrizes marcadamente importantes para a EJA, que foram referendadas na VI Conferência, no Brasil em 2009, expressas no Marco de Belém.

As últimas duas CONFITEAS – V e VI – seguem um formato organizativo e mobilizador bastante parecido. Ambas são precedidas por amplos processos de mobilização e documentação que objetivam estabelecer tendências e desafios globais. Os Estados membros são convidados a preparar e validar os seus relatórios nacionais sobre o estado da arte da EJA no seu respectivo país da forma mais participativa e coletiva possível. As duas conferências são precedidas por cinco conferências regionais e cada uma das quais produz o seu relatório regional de síntese tomando como insumo principal os relatórios nacionais. Cada conferência termina com um documento divulgado e debatido antes e durante o encontro e aprovado por unanimidade no final: a Declaração de Hamburgo em 1997 e o Marco de Ação de Belém em 2009 (IRELAND, SPEZIA, 2014, p. 44).

É importante salientar também que, surgem, no Brasil, por ocasião do processo preparatório da V CONFITEA, os fóruns de EJA. Constituídos por diversos setores da sociedade civil – ONGs, sindicatos, movimentos sociais – passaram a ser espaços de diálogos com representantes dos setores públicos, acadêmicos e professores das redes públicas e privadas, entre outros. Multiplicaram-se, ao longo dos anos, entre as duas

últimas conferências, por todo o país, hoje existindo em todos os estados brasileiros, interagindo com as três esferas da administração pública.

Os fóruns deram seguimento ao trabalho iniciado na V CONFITEA, de forma autônoma, embora, em um dado momento de mudança na conjuntura, tenha sido apoiado pelo MEC, em sua luta, reunindo-se de tempos em tempos, passando a ser um espaço de diálogo e troca de informações, com periodicidades de encontros diversos. Dependendo da natureza do fórum em cada estado e da composição dos seus participantes, tornam-se mais ou menos eficazes como força e pressão. Cumprindo as recomendações de Hamburgo, eles vêm assumindo o papel de acompanhar as políticas públicas de EJA, e anualmente reunindo-se nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS).

Dessa forma, embora marcos internacionais apontem ter a EJA interface com questões capazes de melhorar a qualidade de vida mundial, estando relacionada a questões como interculturalidade, empregabilidade e sobrevivência, economia solidária, sustentabilidade socioambiental, democracia econômica e cultura da paz, a sociedade brasileira não apresentou os avanços necessários para romper com a lógica da negação dos direitos educativos a jovens e adultos.

Vale relembrar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que teve influência marcante na Educação de Jovens e Adultos. A Conferência amplia sua abrangência de forma a incluir as necessidades básicas de aprendizagem, como também no fortalecimento da visão ética de jovens e adultos, valorizando as aprendizagens ativas, revalorizando o aporte cultural de cada pessoa e comunidade e incentivando a solidariedade, conforme consta na Declaração Mundial de Educação para Todos, ou Declaração de Jomtien, seu documento oficial.

Em conformidade com Carvalho (2016), todavia, houve uma contraposição aos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) no tocante à transferência de renda aos setores mais pobres da população. O desenvolvimento do Programa Bolsa Família e o aumento real do salário mínimo no decorrer de seus dois mandatos são alguns exemplos. Ocorreu, também, um crescimento do investimento público federal nas áreas sociais, ainda que distante de atender com qualidade todos os direitos sociais.

O mesmo autor (2016) aponta que as gestões Lula deram continuidade às políticas ou ações que beneficiaram os segmentos mais abastados, os grupos econômicos hegemônicos. A manutenção dos juros em patamares altos, medida que propicia grandes lucros a banqueiros e/ou grupos financeiros que apostam no capital especulativo, o pagamento em dia das polêmicas dívidas interna e externa, que acabam abocanhando quase a metade dos recursos orçamentários brasileiros, e o sistema tributário regressivo são amostras dessa política de “dois gumes”. Em outras palavras, é possível constatar rupturas, mas também permanências em muitas dimensões relativas às políticas públicas examinadas. Não por acaso, defendemos que as gestões Lula se caracterizam por coalizão e contradição

O governo Lula trouxe consigo a esperança de que a EJA pudesse ser valorizada, sendo tratada de forma adequada e com a urgência necessária. Dentre as principais iniciativas para a área, podemos citar: o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a implantação do FUNDEB, que passa a abarcar a EJA. Neste artigo, focaremos a análise em tais iniciativas, o que não significa tirar a importância do estudo de outras ações ou programas adotados no período (CARVALHO, 2016, P. 03).

Segundo Carvalho (2016), PBA foi implantado em 2003, ficando posteriormente sob a responsabilidade da SECAD. Consistiu em uma ação descentralizada na qual a União suplementava financeiramente os demais entes federados, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior na abertura ou manutenção de cursos de alfabetização de jovens e adultos. Foram priorizadas as ações de alfabetização nos 1.103 municípios que apresentavam, em 2007, um percentual maior do que 35% de jovens e adultos analfabetos e as pessoas de 15 a 29 anos da Região Nordeste.

Portanto, ficam expostos pontos fortes dessa história percorrida pela EJA ontem e hoje. Muito foi feito, mas ainda há muito por fazer. Não podemos ficar satisfeitos diante dos avanços conquistados. Torna-se necessário, portanto, buscar novos caminhos na luta pela plena superação do analfabetismo em nosso país, pois a educação é direito de todos. É importante que o educador se torne ciente de que, ao

formar cidadãos críticos e participativos, teremos uma sociedade mais justa e igualitária, que represente toda uma coletividade e não uma minoria. Conhecendo um pouco dessa história, e como se deu a evolução do processo da educação de jovens e adultos no Brasil e o que a lei regulamenta em relação a ela, ajuda-nos a refletir o quanto ainda tem por fazer, para que, cada vez mais, possamos dar uma educação de qualidade a esses aprendizes.

A EJA é um segmento de ensino destinado à educação de cidadãos que, por razões diversas, se afastaram do ensino regular. Di Pierro et al., (2001) caracterizam o ensino na modalidade EJA como:

[...] oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (Di Pierro et al., 2001. p. 65).

Segundo Soares (1996), por muito tempo esse segmento de ensino foi relegado a um plano secundário e sem prioridade nas políticas da área.

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. São protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, que os configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento, variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (SECAD, 2006).

Atualmente, é consenso que o sujeito da EJA possui uma vasta bagagem cultural e que os conteúdos da EJA precisam ter estreita ligação com essa realidade.

No entanto, na área rural, na primeira metade do século XX, havia poucas escolas e a ideologia era a de que o trabalhador rural não necessitava de estudos para usar a enxada. Esses principais sujeitos eram migrantes de diversas localidades do Brasil, que em busca de emprego, dirigiam-se para as cidades.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial (1945), com a instituição da UNESCO e o analfabetismo sendo apontado como a principal característica do subdesenvolvimento do país, os dirigentes políticos dedicaram atenção à questão da alfabetização, pensando em ações que formassem os trabalhadores para “decifrar” os códigos da escrita. Surgem as primeiras Campanhas Nacionais de Alfabetização.

A partir da década de 1950, século passado, é vigente, a concepção de que o adulto que não sabia ler nem escrever era considerado deficiente e incapaz de aprender. Segundo Kleiman (2000, p. 37) foi predominante nos primeiros anos do século XX, deixando de ser aceita no meio acadêmico em função de pesquisas de educadores e psicólogos. No entanto, a autora revela que, “esse preconceito não sumiu do ideário nacional e continua influenciando o trabalho de muitos professores, os quais, assim, justificam o fracasso de seus alunos”.

Arroyo (2000) ao tratar sobre a razão presente entre os jovens e adultos em relação a saberes, sobrevivência e empregabilidade, afirma que o primeiro traço que os define, atualmente, está ligado ao desemprego. Aponta que o aumento do trabalho informal sinaliza que, os jovens e adultos não estão se incorporando no trabalho formal, porque não há oferta de trabalho formal. Ao contrário, eles têm que sobreviver do trabalho informal. O horizonte para eles, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, seja o que chamam de quarta série, de oitava série, ou até a educação média, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a sobrevivência mais imediata.

Nesse modelo de trabalho informal, Arroyo (2000, p.48) afirma que é onde a maior parte dos jovens e adultos que estudam na EJA estão, e que essa esperança se perde. “Não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente”. Dessa forma, o presente passa a ser mais importante que o futuro. Isso traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro. Segundo o autor, esses mesmos jovens que recorrem a EJA ainda sonham que através da educação terão outro futuro. No entanto, eles também podem estar enganados pela escola e levados a se esquecerem que a ideia do futuro se perdeu

e que o agora, o presente incerto, substitui o futuro. O futuro se distanciou e o presente cresceu. Isso é muito típico das vivências do tempo da juventude popular.

A EJA tende a apresentar-se aos jovens-adultos como a última porta para o futuro. No discurso da educação persiste o discurso das promessas de futuro e, talvez, o discurso deveria ser da garantia de um mínimo de dignidade no presente. Esta abordagem muda, e muito, o foco do olhar. Com os jovens e adultos é preciso evitar discursos do futuro e falar mais no presente. Intervir mais no presente do que prometer futuros que não chegarão.

Paulo Freire, seguindo Marx, nos ensina que o trabalho é princípio educativo, mas podemos imaginar que o trabalho informal, o trabalho pela sobrevivência, seja educativo? Se reconhecemos que essas formas de trabalho são formadoras como o professor de EJA deve trabalhá-las pedagogicamente? Que saberes aprende um adolescente, um jovem e um adulto que passa anos e anos nesses processos de sobrevivência tão instáveis? O público da EJA pergunta sobre a vida, sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre o trabalho, sobre a família, sobre a sua condição como homem, como mulher. E retornam à escola com muito custo, depois, muitas vezes, de percursos truncados pelo próprio sistema educacional. Para Arroyo (2000, p. 44),

A maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Os jovens e adultos já têm uma travessia longa, uma travessia de saberes, de percepções, de indagações, que tentou responder, ainda que não saiba ler e escrever. Essa é a nossa concepção letrada que não valoriza os saberes aprendidos na leitura do mundo.

O adulto é membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. Existencialmente, o adulto é o ser humano na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador.

A participação cada vez mais ativa das massas – incluindo grande número de analfabetos -, no processo político de uma sociedade, expande a consciência do trabalhador e lhe ensina porquê e como - ainda que analfabeto – deve caber a ele uma participação mais ativa na vontade geral.

Nesse sentido, sua situação de analfabeto ou de semianalfabeto não representa um obstáculo à consciência de seu papel, do seu dever social. A falta de educação

formal não é sentida pelo trabalhador adulto como uma deficiência aniquiladora, quando a outra educação – a que é recebida por sua participação na realidade social, mediante o trabalho – proporciona os fundamentos para a participação política, a atuação do indivíduo em seu meio. E a prova é que estes são indivíduos que exercem importante papel como representantes da consciência comum em sua sociedade, chegando até a serem líderes de movimentos sociais.

O educando adulto é antes de tudo um membro atuante na sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. O adulto analfabeto é um elemento frequentemente de alta influência na comunidade. Por isso é que se faz tão imperioso instruí-lo. Geralmente, as pessoas que ingressam na EJA não iniciaram ou não concluíram o ensino escolar, seu processo de escolarização regularmente. A grande maioria faz parte de grupos sociais desfavorecidos economicamente e já passaram por situações difíceis durante o período escolar, enfrentando problemas de aprendizado, dificuldades de convivência com colegas e professores na escola, repetência, além de outros problemas que as levaram a deixar a escola, como a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Tal situação prejudica profundamente a auto-estima dessas pessoas, que em geral se sentem culpadas pela própria situação, duvidando de suas capacidades e negando seu saber. É ainda Arroyo (2002) que diz:

Para esses jovens, adultos e idosos, voltarem a estudar muitas vezes representa um desafio a ser superado, pois demanda tempo, força de vontade e dedicação em condições nem sempre propícias. Ao retornarem aos bancos escolares, geralmente esses alunos possuem muita curiosidade e desejo de vivenciar novas experiências, buscando na escola não só um espaço de trocas de saberes e conhecimentos, mas também um espaço de socialização e inserção social (ARROYO, 2002, p. 37).

A educação de jovens e adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente. Seria atitude ingênua acreditar que basta instruir os elementos mais destacados, que estes irão depois modificar a massa. Em verdade, o caminho assinalado pela consciência crítica é o oposto.

Para Arroyo (2000), isso se vai fazendo ao longo da EJA e, ao mesmo tempo, se vão vinculando os conhecimentos da educação básica a cada um desses momentos,

desses processos. Esta é uma forma, mas há outras. Entretanto essa coragem de redefinir as formas de desenvolver as formações exige redefinir os tempos e espaços. Muitas propostas progressistas de trabalhar pedagogicamente os currículos terminam por perderem-se quando caem em estruturas rígidas de tempo, segmentos, carga horária, segmentação por disciplina e por mestres que não tem a formação específica para trabalhar com esta modalidade.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) a escola para o público da EJA, considerando sua origem, deve antes compreender que todos os sujeitos envolvidos possuem um papel ativo no desenvolvimento sociocultural. São homens, mulheres, negros, brancos, adultos, adolescentes, trabalhadores, trabalhadoras, enfim, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos que não raramente são afetados negativamente por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, contribuindo para a produção de desníveis educativos.

Segundo Prata e Martins (2005) as transformações no trabalho com o aumento da informalidade, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços configuram um quadro de profunda instabilidade para todos que fazem parte da população economicamente ativa. Contudo, as consequências são mais sentidas pelo segmento da sociedade desprovido de bens considerados básicos como a leitura e a escrita e também do conhecimento gerado pela educação formal (BRASIL, 2000). Essa demanda social culmina com as mudanças na legislação que legitimam o direito do estudante jovem e adulto a uma educação plena, surgindo a necessidade de um diálogo entre o ensino das disciplinas e a demanda por abordagens diferenciadas que levem em consideração as características singulares do seu público.

4 PRÁTICA DOCENTE NA EJA

Neste capítulo tratarei da prática docente na EJA, situando-a como uma dimensão da prática pedagógica inserida no contexto educacional, permeada de interesses sociais, políticos, econômicos, e que também é um dos elementos das ações do professor dentro da escola. É a prática docente que irá desvelar as concepções de educação do professor, de conhecimento de mundo, suas interações com os alunos, etc. Sendo assim, evidenciamos a prática docente na EJA como fator primordial de ensino/aprendizagem nessa modalidade, considerando que os educandos apresentam especificidades, experiências de vida, objetivos, anseios, curiosidades, aprendizagens, entre outros. Uma prática que mobiliza saberes, interações pessoais, vivências, formação institucionalizada, que se circunscreve dentro do ambiente escolar, reverberando na aprendizagem desses educandos enquanto sujeito da formação humana.

4.1 A prática docente na EJA: concepções

O educador de adultos precisa ter consciência clara de que os indivíduos com os quais atuam em sala de aula são homens e mulheres comuns, normais e de fato, cidadãos úteis. É preciso considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como fruto da sociedade em que vive. Tem que considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral, ainda que não expresse na norma culta da língua.

Pinto (2007) acrescenta que, o educador possui uma consciência verdadeiramente crítica, que não pretende sobrepor ao educando adulto, e sim se identifica com ele e utiliza um método adequado (em essência catártico), o analfabeto revela uma capacidade de apreensão e uma agudeza de pontos de vistas que o equiparam à média dos indivíduos de sua idade em melhores condições.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos sem levar em conta este processo de silenciamento pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, já em idade

avançada, tentam retornar à escola é um grande equívoco. Trata-se de um grave equívoco político aliado a uma preocupante incompreensão pedagógica.

Essas vozes por muito tempo invisíveis, porque silenciadas, poderão deixar de sê-lo na medida em que nos disponhamos a ouvi-las, senti-las, valorizá-las. Defendemos que a escola seja um dos territórios privilegiados para que essa escuta aconteça. Em se tratando de educação de jovens e adultos, isto não é algo genérico no processo educativo. Ao contrário, é uma condição necessária para que aconteça o processo de alfabetização. Até porque não podemos esquecer que, via de regra, em Educação de Jovens e Adultos estamos tratando com um grupo de pessoas que, como já dito, foram silenciadas por longos momentos de suas vidas. São pessoas que, em muitos casos, já internalizaram que são incapazes de aprender. Que já são velhas demais para aprender ou até mesmo que aprender a ler e escrever não mudará, em nada, suas vidas. Sem dúvida que são estas representações construídas histórica e culturalmente, sendo, portanto, possíveis de serem (re) desconstruídas (BARCELOS, 2012).

O referido autor (2012) afirma ainda, que o processo de reconstrução seja uma das tarefas mais urgentes e meritorias do trabalho de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Não apenas pelo fato de inclui-los no mundo da leitura e escrita, mas também, e isto é da maior importância política, como um passo importante para reacender nestas pessoas crença na sua potencialidade. No fato de desafiá-las a enfrentar novos desafios, as provocar no sentido de recusar aquilo que Freire (1993, p.21) chamou de “explicações fatalistas e deterministas da história”. Nesta recusa é que pode residir o começo de um processo de autonomia de homens e mulheres, independentemente de suas idades. Isto prova que sempre é tempo de recomeçar o processo de educação – ou em muitos casos, começar – e sentir-se fazendo o tempo histórico ao mesmo tempo em que se “refazendo nele e com ele”.

É evidente que se necessita aprender os elementos básicos do saber letrado, as primeiras letras, a escrita, os rudimentos da matemática, mas este saber, ainda que fundamental e indispensável só vale por seu significado instrumental, por aquilo que possibilita ao educando chegar a saber. É o saber para chegar, a saber, para o mais saber. Por consequência, é preciso que a sociedade tenha preparado todo o elenco de oportunidades de saber para ser adquirido pelo alfabetizando depois de terminada sua

alfabetização é um jogo sem finalidade, um luxo social que não recompensa a comunidade dos elevados custos que apresenta (BARCELOS, 2014).

Para esse autor, atualmente há consenso entre os (as) educadores (as) quanto a que esforços devem ser empreendidos no sentido de promover/incentivar a inclusão e a convivência, sem esconder nem ressaltar as diferenças, mas sim acolhendo-as como parte instituinte e instituidora de cada uma das pessoas. Este é um pressuposto básico para a promoção da inclusão, tarefa da qual a escola não pode tergiversar.

Segundo Franco (2012) surge daí um fundamental princípio pedagógico: as formas por meio das quais se aprende são sempre individuais, heterogêneas, variadas, mas se dão em um contexto de mediações sociais. Isso requer da Pedagogia dispositivos que permitam relações quase que artesanais entre o sujeito e o conhecimento, relações pessoais, não generalizáveis, partindo das lógicas que cada um estabelece entre si e o mundo.

Por sua vez, Pinto (2007) defende que o método de ensino na educação de adultos, deve ser tal, que desperte no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se. Isso só pode ocorrer se ao mesmo tempo, e de forma ampla desperta nele a consciência crítica de sua realidade total como ser humano, o faz compreender o mundo onde vive, seu país – com as peculiaridades da etapa histórica na qual se encontra – sua região, desperta nele a noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, dos direitos que possui e dos deveres para com seus iguais.

Para o mesmo autor (2007), deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, entre outros. Assim, por exemplo, a aprendizagem dos elementos originais da leitura tem que partir de palavras motivadoras que são aquelas adotadas de conteúdo semântico, imediatamente percebido pelo aluno, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com a realidade na qual vive.

Para Freire (2011), o conceito de educação de adultos vai se movendo em direção ao de educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade no meio popular. Não é possível a educadoras e

educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

De acordo com Freire, a ação docente é consciente sendo tomada pela ética profissional, onde a coerência no falar e no fazer dialogam, constantemente, o professor é muito importante nesse processo, pois será exemplo para aqueles que estão iniciando sua leitura de mundo crítica e do professor também. Um educador essencialmente compromissado com o que fala e o que faz, não irá se manter neutro, mas assumirá sua posição política, uma vez que a educação é política. Freire diz:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper (FREIRE, 1996, p. 98).

Brandão (1986) já apontava que a educação popular não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos. Frente a um modelo de origem europeia, internacionalizado como paradigma legítimo de trabalho com as classes populares, através da educação e, finalmente, rotinizado como instituição de trabalho pedagógico consagrado, a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular. É isso o que propõe Freire para a Educação de Adultos, quando propõe que o processo de alfabetização se inicie com a pesquisa da realidade e o levantamento do universo vocabular.

Nesse sentido, no que se refere à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas

suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses saberes/fazer cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente.

Dessa forma, a EJA tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem. Daí, podemos tirar uma conclusão: a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável. Não poderá ser diluída em políticas generalistas. A Educação de Adultos, ganhando caráter de Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular.

Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas, como sugeriu Freire (2011). Concordamos com ele quando diz que, a dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência.

Na mesma perspectiva, Bernard Charlot (2013) considera que o educador precisa compreender como se constrói a circunstância do aluno que fracassa em um aprendizado, e não o que falta a essa circunstância para que o aluno seja bem-sucedido. O foco é o aluno e sua relação com o mundo, com a vida, com as circunstâncias.

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento (CHARLOT, 2008, p.20).

Compartilhamos com Franco (2012), que há muita proximidade entre as ideias de Bernard Charlot e Paulo Freire, sobretudo na análise da importância fundamental do sentido para aprendizagem. Mais que isso, o sentido como motor de construção de humanidade, o sujeito – ao qual Charlot se refere como autoestima ou dignidade -, como porta de entrada à possibilidade de criação/produção de processos

de aprender. Acredita, ainda, que ambos consideram, como inerente à educabilidade, a dimensão coletiva e política da educação e, ao mesmo tempo, a perspectiva de que não se pode reduzir o sujeito a seu grupo social, visto que ele o transcende.

Ainda é Bernard Charlot (2013) quem põe o dedo na questão essencial: estabelecer relações com o saber, tarefa que passa pela necessidade de mobilizar no aluno o sentido, a atividade intelectual e o desejo de aprender. É uma tarefa complexa para a qual o autor, indica o caminho, mas os meios ainda precisam ser reinventados pela Pedagogia, pelos docentes e pela sociedade.

Para ele, a escola e a prática docente devem fortalecer a autoestima dos alunos e assim articular saber e prazer, sem esquecer que é imprescindível o esforço de ambas as partes, do professor e do aluno; no entanto, não se deve esquecer também que as condições institucionais são fundamentais para permitir ao professor condições de trabalho e prazer em sua atividade. Enfim, os conhecimentos devem ser facilitados pedagogicamente pela escola, mas sempre realçando que esses conhecimentos culturais são, antes de tudo, reflexões sobre o mundo, e não assimilação do mundo.

Em conformidade com Tardif (2002) é necessário: “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16). O professor é um ser social, político, histórico que na sua prática promove vários saberes, esses construídos em diferentes instâncias, como família, escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, é um saber plural que se constrói durante a carreira e a vida. Deve - se levar em conta o conhecimento do trabalho do professor e seus saberes cotidiano, rejeitando a ideia de que ele é apenas um transmissor de saberes de outros grupos. Ele esclarece:

[...] esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p. 49).

Sobre esse aspecto Freire (2002), defende que é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de

fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Respeitando-se a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é, em sua essência, formar.

Para que o educador seja capaz de promover a mediação entre saberes cotidianos e saberes escolares, ele deve buscar constante atualização, conhecendo sempre os melhores conteúdos a serem ensinados, pensando criticamente sobre a sua própria atuação e sobre os meios de aperfeiçoar suas estratégias e práticas para ajudar, da melhor maneira, a seus alunos.

Ainda sobre a temática da educação e alfabetização Freire (2010) diz que ambas se constituem como bases para o processo evolutivo do ser, como elementos indispensáveis ao homem, que permitem o desenvolvimento de atitudes, habilidades, interesses e formas de socialização. É impossível que se separe o processo de alfabetização do contexto educacional de um povo, assim como não se pode desvincular este contexto do processo cultural que o precede. Na verdade, quando o educador e o educando passam a entender que, a partir da cultura, se formam e se transformam os processos de alfabetização e educação, os frutos aparecem com maior rapidez e facilidade.

A alfabetização de jovens e adultos, numa perspectiva de educação popular, para Freire (1996), é a capacidade de organização e estruturação de uma comunidade no compromisso e na assunção do processo educacional, sem que o Estado seja excluído de suas obrigações. O formador não é aquele que transforma o outro em objeto da sua formação, “nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996).

O método não pode ser imposto ao aluno, e sim criado por ele no convívio do trabalho educativo com o educador. Assim, as próprias palavras motivadoras pelas quais inicia sua aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser determinadas pelo professor, mas devem ser proporcionadas – mediante uma técnica pedagógica especial – pelo próprio alfabetizando.

Paulo Freire apresenta uma Pedagogia baseada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Em sua obra Pedagogia da autonomia (2002), nos mostra elementos necessários na composição da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. A temática principal dessa obra destaca a formação

docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educandos. E, esclarece:

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar nesse texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora (FREIRE, 2002, p.23).

São diversos os saberes e atitudes que levam a concepção dialógica de educação na EJA. Cabe a cada um de nós fazer a opção que possibilite que a sociedade possa caminhar para a emancipação, superando as diferentes formas de opressão que ainda marcam as relações sociais.

Para que o educador seja capaz de promover a mediação, entre saberes cotidianos e saberes escolares, ele deve buscar constante atualização, conhecendo sempre os melhores conteúdos a serem ensinados, pensando criticamente sobre a sua própria atuação e sobre os meios de aperfeiçoar suas estratégias e práticas para ajudar, da melhor maneira, a seus alunos.

A grande maioria dos estudantes da EJA pertence a grupos sociais desfavorecidos e, muitas vezes, a escola é o único espaço onde podem ter acesso à informação e ao conhecimento. Portanto, é preciso que o professor também dê condições aos estudantes de terem acesso a materiais como livros, jornais, revistas, cartazes, textos, apostilas, imagens, vídeos, importantes ferramentas de apoio ao desenvolvimento intelectual.

Além disso, o educador deve estimular a autonomia dos alunos, possibilitando que eles próprios avaliem seus avanços e carências no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é possível, por exemplo, combater a baixa autoestima que aflige muitos alunos, pois ao tomarem consciência de como a aprendizagem se realiza, eles se tornam mais confiantes em suas capacidades e buscam maneiras de superar suas dificuldades, além de se tornarem aptos a colaborar no processo de aprendizagem dos colegas.

Ademais os jovens, adultos e idosos que retornam aos estudos apresentam condições sócio-econômicas, origens, idades e ritmos de aprendizado muito variados. São pessoas que já possuem uma experiência de vida, constituída de suas vivências em uma determinada realidade, em vários círculos sociais, familiares e profissionais.

Portanto, são pessoas que já possuem saberes, valores e habilidades estabelecidos, os quais influenciam na sua visão de mundo, interferindo diretamente na maneira como deve ser conduzido o processo de ensino aprendizagem.

Para lidar com essa diversidade, cabe ao educador reconhecer e valorizar a bagagem cultural desses alunos.

[...] O reconhecimento da existência de uma sabedoria do sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo (a) professor (a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares (BRASIL, 2006, p.12).

Portanto, o educador precisa ter sensibilidade para atuar como mediador entre a realidade cotidiana dos educandos e os saberes difundidos no espaço escolar, estimulando uma aprendizagem que reconheça os problemas, as necessidades e os conhecimentos prévios desses alunos. Com isso, o aprendizado se torna mais significativo, permitindo a produção de novos saberes que façam sentido além dos muros da escola. É preciso lembrar que grande parte dos estudantes nas salas de aula de EJA são trabalhadores, muitos deles, desempregados, temporários ou informais, que buscam melhorar suas condições de vida. Para exemplificar, vejamos o quadro a seguir, retirado de documento do MEC (2006) elaborado sob a coordenação de Vera Barreto:

Quadro 3 – O aluno trabalhador na EJA e seus saberes

Alunos e Alunas	Que faz atualmente	Saberes envolvidos
Jonas	Servente de pedreiro	Medidas de peso e comprimento; Domínio de área (espaço e cálculo) volume; Visão espacial e estética; materiais, produtos e quantidades; Domínio do tempo cronológico; Noções de misturas.
Ana Paula	Babá	Nutrição; Saúde, vacinação; Comunicação; Desenvolvimento das crianças; repertório; canções, histórias, brincadeiras infantis.

Manuel	Vendedor de ovos	Escolha de fornecedores; dar preço; argumentar para vender; Dar troco; calcular lucro; calcular prejuízo; divulgar seu produto; escolher estratégia de venda.
--------	------------------	---

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Trabalhando com a educação de jovens e adultos alunos e alunas da EJA. Vera Barreto (coord.). Brasília: MEC /SEDAC, 2006.

Para que o educador seja capaz de promover essa mediação, entre saberes cotidianos e saberes escolares, ele deve buscar constantemente atualização, conhecendo sempre os melhores conteúdos a serem ensinados, pensando criticamente sobre sua própria atuação e sobre os meios de aperfeiçoar suas estratégias e práticas para ajudar, da melhor maneira, a seus alunos. O educador deve estimular a autonomia dos alunos, possibilitando que eles próprios avaliem seus avanços e carências no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é possível, por exemplo, combater a baixa autoestima que aflige muitos alunos, pois ao tomarem consciência de como a aprendizagem se realiza, eles se tornam mais confiantes em suas capacidades e buscam maneiras de superar suas dificuldades, além de se tornarem aptos a colaborar no processo de aprendizagem dos colegas.

O permanente diálogo entre educadores e educandos, o que implica em relações horizontais devem ser destacadas como um princípio importante na EJA numa perspectiva de Educação Popular, embora estejam incorporadas à construção coletiva do conhecimento. É claro que esta atitude deveria ser procedimento cotidiano entre todos que lutam por relações sociais e interpessoais baseadas na justiça, na fraternidade e na decência. Não basta montar a pergunta, organizar a resposta, montar o roteiro, apresentar os objetivos de forma clara. É necessário que tais atitudes se apresentem como um diálogo respeitoso, ético, carinhoso.

Esta horizontalidade, no entanto, não pode ser confundida com uma postura passiva, ingênua ou alienada vinda de nenhuma das duas partes. O educador não deve renunciar à sua responsabilidade, ao acúmulo da reflexão e informações que adquiriu pela sua existência pessoal e histórica. Deve sim, evitar o autoritarismo e arrogância que se apresentam muitas vezes com nova roupagem, nova maquiagem, mas que reproduz a herança verticalizada da educação tradicional.

Outro aspecto ao qual o educador deve atentar é que o processo de ensino aprendizagem não se limita ao âmbito das aulas. Todo processo continua além dos horários de aulas pois

[...] O convívio numa escola ou noutro tipo de centro educativo, para além da assistência às aulas, pode ser uma importante fonte de desenvolvimento social e cultural. Por esse motivo, é importante também considerar a dimensão do centro educativo como espaço de convívio, lazer e cultura, promovendo festas, exposições, debates ou torneios esportivos, motivando os educandos e a comunidade a enfrentá-lo, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades (BRASIL, 2001, p. 12).

A prática docente dos professores de EJA consiste em um conjunto de saberes diferenciados, que se articulam durante o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando estudos, discussões, debates por parte desses profissionais, uma vez que em suas práticas estão impregnadas de valores, normas, tradições e experiências de vida que são reinventadas constantemente. Entendemos que o professor é considerado o sujeito ativo da sua própria prática. É ele, o professor, que organiza, a partir das suas experiências, de seus valores e sua história, seu ofício de professor, considerando não só as representações cognitivas, mas as suas representações afetivas, normativas e existenciais.

Moura (1999, p.80) comentando os saberes indispensáveis à prática do alfabetizador, iluminada pelas reflexões freireana, agrupa-os em três campos de conhecimento:

- Uma competência geral de natureza política acerca da própria essência de ser sujeito, do seu estar no mundo e com o mundo, e a compreensão do próprio mundo e de suas influências sobre os sujeitos. Ou seja, trata-se de conhecimentos amplos acerca da sociedade, de intencionalidade política da educação;
- É imprescindível que o educador saiba qual é a função social da educação e da EJA. A função social é apenas escolarizar? A função social é propiciar uma formação humana ampla?
- É necessário ter os conhecimentos sobre a natureza pedagógica no que diz respeito aos conteúdos imprescindíveis à EJA; à relação entre educador e educando, tendo ciência das diferentes necessidades que os educandos da EJA trazem para a sala de aula; ao processo avaliativo entre outros elementos da prática pedagógica.

A EJA pensada na perspectiva da educação popular mantém um constante diálogo com a realidade, com os seus processos de mudança, um constante diálogo com concepções de mundo, com teorias, com metodologias, para uma constante superação de si mesma, visando a reelaboração das suas próprias práticas, dos seus próprios discursos. A EJA quando pensada nessa perspectiva demanda oportunidades

de formação para os seus educadores, assim como um ambiente educativo bem estruturado que acolha as diversidades e necessidades dos sujeitos da EJA, conforme sugere documento da UNESCO.

A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos. Raramente são realizadas avaliações de necessidades e pesquisas sistemáticas, no processo de planejamento, para determinar conteúdos, pedagogia, modo de provisão e infraestrutura de apoio adequadas. Monitoramento, avaliação e mecanismos de feedback não são um componente constante na busca de qualidade na aprendizagem e educação de adultos. Quando existem, seus níveis de sofisticação estão sujeitos à tensão do equilíbrio entre a qualidade e a quantidade da oferta (UNESCO, 2010, p. 21).

Por fim, de acordo com Barcelos (2014), a redescoberta e a ressignificação das práticas docentes ocorrem na articulação entre a sala de aula e a realidade sociocultural, econômica e política do momento. Estas práticas estão, portanto, em constante problematização por parte dos educadores: esta é a tessitura da formação continuada na EJA.

Sacristán (1999), por sua vez, aborda em seus estudos a importância da escola ou o papel da escola, na renovação social, e destaca o papel da reflexão, categoria muito presente em Freire, processo de profissionalização docente, pois para ele, o futuro da escola pública depende da capacidade de enfrentar a modernidade ética e social, impostos pela pós-modernidade, isso requer um novo perfil do profissional que atua ou atuará nela, marcado pelo profissionalismo, capaz de dar sentido às práticas de escolarização. Sacristán destaca a formação profissional docente como sendo elemento chave para construção do novo perfil do educador que em linha com o pensamento de Freire e de Tardif, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Freire salienta que a reflexão é inerente a natureza humana, Tardif e Sacristán defendem que o professor é um ser reflexivo, antes mesmo de exercer a docência, ou seja, é produto de uma prática e de uma reflexão, que orientam suas ações, definida como: O processo ou o resultado de refletir de reflexionar é a geração da consciência sobre a ação, que é manifestada na forma de representações, de lembranças ou de esquemas cognitivos e crenças que podem ser comunicadas, nutrindo a memória do

material para pensar sobre as ações passadas e presentes e para orientar outras futuras (SACRISTÁN, 1999, p. 100).

Os autores citados trazem a compreensão de que a prática docente requer o desenvolvimento de saberes essenciais á sua efetivação, que o ato de ensinar vai muito além de depositar conhecimento, e que não se concebe de forma mecânica, que os atores imbricados nesse processo, são sujeitos humanos que se relacionam entre si, numa relação de diálogo, onde um ensina enquanto aprende, e o outro aprende enquanto ensina (FREIRE, 2006).

O professor como formador de sujeito humano, estimula o pensamento crítico, contribuindo para a superação da lógica ideológica reprodutivista burguesa, e ajudando o educando a superar seu estado de alienação, se reconhecendo como sujeito ativo na sociedade agindo sobre ela transformando sua realidade. Com base nesse entendimento de prática pedagógica docente, evidencia-se que na EJA, o docente ao exercê-la, que o faça com clareza, reconhecendo-se como agente mediador do conhecimento, mobilizando saberes necessários ao aprendizado seu e do estudante, estabelecendo uma relação com a realidade dando significado a esse aprendizado. É a prática docente que irá validar a ação pedagógica crítica/reflexiva, ou a reprodutora da ideologia dominante. Sendo uma das dimensões da prática pedagógica, está diretamente ligada a construção de uma melhoria qualitativa e quantitativa, sobretudo na EJA, uma modalidade de ensino que atende a um público específico, e que por muito tempo foi e pode se dizer que ainda é relegada ao segundo plano. Apesar dos avanços ocorridos ainda se tem um longo caminho a percorrer para a melhoria da qualidade do ensino público nacional.

4.2 O Currículo da EJA

Na história da educação brasileira existiram muitas tentativas pedagógicas, muitas reformas ocorreram, métodos variados foram implantados, propostas foram elaboradas e reelaboradas. No entanto, em termos curriculares, as reformas educacionais não ultrapassaram a finalidade tecnocrática de treinamento dos educandos para diversos setores profissionais. Segundo Silva (2008) o currículo escolar permaneceu centrado em prover aos educandos conteúdos restritos a atividades

ocupacionais necessárias à expansão econômica industrial. Com isso, a primazia educacional se manteve distante de preocupações com a justiça social, com a equidade, desprezando a necessidade de formar cidadãos críticos. Nesse contexto, a realidade e os interesses dos educandos permaneceram negados diante do objetivo do uso da escola como um espaço para produzir e legitimar os interesses sociopolíticos e econômicos da elite empresarial e política.

A sociedade mudou muito e, diante dessas mudanças, a escola não pode continuar com uma organização pedagógica que parece ignorar o que está acontecendo ao seu redor. As diferenças sociais, culturais, religiosas, étnicas, de gênero, entre outras, estão no cerne dessa nova organização social. Por isso, o nosso modelo educacional precisa ser revisto e reelaborado. É inadmissível que a escola ainda mantenha a exclusão, que perpetue a anulação e a marginalização, que compactue com a negação das diferenças e que continue enaltecendo uma única forma de saber, perpetuando uma cultura conteudista como o melhor e mais adequado modelo de aprendizagem, generalizando-o para todos.

Dessa forma, as discussões sobre o currículo vêm assumindo maior importância nos últimos anos no Brasil, principalmente em função das variadas alterações que as propostas curriculares oficiais buscam trazer às escolas. Especialmente relevantes são as discussões que apontam para as transformações por que vêm passando as sociedades atuais, nas quais fenômenos de globalização econômica, de mundialização da cultura e de redução das distâncias espaço-temporais convivem com a substituição das identidades-mestras, baseadas na ideia de nação, por identidades locais, muito mais plurais, como o caso da educação de jovens e adultos que, a produção do currículo volta-se a temáticas bastante diversas.

A EJA é uma modalidade da educação básica e como tal, tem as suas especificidades. A partir da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em 1998, começam a ser configuradas as Diretrizes para a EJA. A Resolução CNE/CEB nº1, de julho de 2000, estabelece, em 25 artigos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Diante do exposto nas Diretrizes Curriculares, Souza (2011) analisa que: a) trata-se de um documento que deve obrigatoriamente ser observado pelas instituições que oferecem EJA e constitui referência opcional para as iniciativas autônomas que se caracterizam como educação não formal; b) defende um modelo pedagógico próprio

que propicie equidade, que respeite a diferença (alteridade dos jovens e adultos) e que tenha proporcionalidade, com disposição dos componentes curriculares de forma a garantir práticas pedagógicas que assegurem aos seus alunos identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. Essa questão é de extrema relevância, haja vista que as salas de EJA são marcadas por pessoas com diferentes experiências de vida, faixa etária, opção sexual, cor, raça etc.; c) apresentam a definição dos objetivos de EJA, bem como estabelecem a idade mínima para inscrição e realização dos exames supletivos em conformidade com a LDBEN nº 9.394/1996; d) A formação dos profissionais para a EJA tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Médio e Educação Superior – formação de professores.

A aprovação das diretrizes pode ser um sinal de que a EJA conseguiu se fortalecer nos últimos anos como modalidade da educação básica. Entretanto, ainda há muito que fazer, no campo da política, das práticas educacionais, da formação de professores e da motivação das pessoas à continuidade dos estudos.

No entanto, na tentativa de produzir mudanças no contexto educacional, Paulo Freire, ainda na década de 1960, século passado, elaborou uma proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos que continha essa demanda em torno da EJA. A pedagogia freireana apresenta um esforço deliberado de transformação dos preceitos educacionais e da sociedade. Nessa perspectiva, os educandos devem ser conduzidos a refletir sobre a realidade, distanciando-se da consciência ingênua e mágica para se aproximar da compreensão das relações de poder e das ideologias que subsidiam ocultamente as relações sociais. A educação deve assumir uma função politizadora, viabilizando aos educandos uma compreensão crítica da realidade. Caracterizada como educação não formal, o método pedagógico freireano transcende o conteúdo oficial e se aproxima da realidade do sujeito, adquirindo um cunho emancipatório no qual a conscientização e a politização devem superar as formas de opressão. Para tanto, a atuação pedagógica é organizada com base nas vivências do educando. A consciência da realidade sociocultural e política, na qual estão inseridos possibilita que os educandos transformem a sua realidade e a realidade do grupo a que pertencem.

O que Freire propõe é um currículo coerente para a educação de jovens e adultos. Um currículo que tenha como pauta a cultura dos educandos demanda um novo perfil de professores e gestores, no que diz respeito às expressões próprias dos

alunos. Relacionar o diálogo com a diversidade cultural trazido pelo educando, promove uma metodologia capaz de orientar a seleção desses conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula.

É nesse contexto que o sistema educacional na atualidade deve ser entendido. Como uma instância social de mediação entre os diferentes elementos de aprendizados com as diferentes formas de aprender e as múltiplas maneiras de usar esses aprendizados nas situações do cotidiano. O conhecimento é uma composição social que surge com base em uma construção simbólica, fruto das relações e das interações sociais. O ensino formal, institucionalizado, requer novas dimensões que devem ser pensadas quanto à organização, ao planejamento e à estrutura pedagógica curricular para que os objetivos de uma educação crítica e reflexiva sejam de fato, alcançados.

Tornou-se prioridade no mundo de hoje, e requisito da moderna vida econômica, a necessidade de pessoal preparado para assumir novas organizações e diferentes práticas e funções de trabalho, nas quais o bom desempenho depende da capacidade de lidar com heterogeneidade de situações. Com as novas tecnologias de comunicação e de informação, a sociedade atual vem se adaptando a novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar tempo e espaço de trabalho e de fazer educação.

Na elaboração do currículo de EJA, segundo Freire (1999) os educadores precisam considerar a realidade do educando. A construção do conhecimento ocorre em um contexto sócio – histórico, dependendo da cultura, dos costumes, das especificidades históricas, das políticas educacionais e sociais, das diferentes formas de ver e viver no mundo.

Concordamos com Lima *et all* (2012) quando afirma que é preciso pensar sobre a sociedade da qual fazemos parte e como desejamos que ela seja organizada e estruturada. Devemos pensar no papel e na importância da escola para essa sociedade e como a escola deve ser planejada para que contribua expressivamente com a sociedade que queremos. É preciso pensar nos educandos, na sua vida, como trabalhadores, nos seus interesses, na sua realidade, nas características da comunidade que eles fazem parte. Devemos considerar também quem são os professores e funcionários que fazem parte desse processo de ensino-aprendizagem.

No ambiente escolar, sobretudo na EJA, todos se tornam educadores e educandos. No entanto o papel de todos é bem delineado. Ao educador cabe a função de mediar aprendizagens, de viabilizar condições de aprendizagens, tornando-se

também aprendente como consequência do processo. O mesmo vale para o educando. A sua função é delimitada à condição de aprendente, ensinando por consequências do processo. Neste contexto, é preciso conhecer a todos. Quais os projetos de vida e profissão de cada indivíduo, as concepções de mundo que eles trazem, os posicionamentos diante do ato de educar-se. Sobre isso, Lima *et all* (2012, p. 99), afirma que

A educação deve ser concebida como um processo dialético, crítico e reflexivo, que promova o contínuo desenvolvimento de todos que fazem parte do contexto escolar. Portanto, pensar na elaboração de um currículo não é simplesmente selecionar conteúdos a serem trabalhados como se fossem peças de diferente quebra – cabeças e acreditar que se pode montar algo coerente no final da brincadeira. Os conteúdos isolados, trabalhados como conhecimentos distantes da realidade do nosso educando, não possibilitam aprendizagem significativa.

Elaborar um currículo é muito mais que isso. É compreender a organização escolar como um instrumento que deve auxiliar na estrutura social e cultural. É perceber que a escola é parte integrante da sociedade e não uma instância dissociada da vida real e possuidora de propósitos insignificantes aos interesses coletivos. É disponibilizar aos educandos conhecimentos para que possam atuar como cidadãos conscientes de seu papel, cujos direitos e deveres são iguais a todos. Por isso, entender o significado, a importância e o poder político na constituição de um currículo se torna fundamental para o educador.

São muitas as razões que apontam a necessidade de superar a estrutura curricular na Educação de Jovens e Adultos, pois se trata de uma estrutura unicamente conteudista. A sociedade evoluiu consideravelmente nas últimas décadas e os avanços tecnológicos permitiram saltos qualitativos em todos os campos científicos. Dessa forma, surgem indagações: quais conhecimentos são considerados fundamentais para todo aluno da EJA? Que conhecimentos trazidos pelos alunos devem ser considerados pelo professor de EJA? Sabemos que na EJA é impossível termos uma definição universal sobre o que o aluno deva aprender. As propostas curriculares para EJA encontram-se numa base nacional comum e uma parte diversificada, assim como, para todo o Ensino Fundamental. O currículo deve provocar o desenvolvimento e o surgimento de ideias sobre valores, conhecimentos e habilidades que possibilite ao

aluno interpretar a realidade, o contexto em que se encontra e possa se inserir de forma consciente e participativa.

O objetivo de um currículo proposto para EJA deve aprimorar as concepções dos alunos sobre si mesmo, sua participação na e sobre a sociedade e integra-se progressivamente. A proposta curricular para EJA indica que

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu contexto social, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida (BRASIL, 2001).

Contudo, fica claro que o currículo da EJA deve contemplar diferentes dimensões da formação humana, envolvendo as relações e valores cognitivos e afetivos, próprios do conhecimento social, político e cultural. No ensino da EJA o currículo deve orienta-se proporcionando o conhecimento à diversidade dos alunos, da cultura local, da linguagem local, de saberes vários, devendo incluir, invariavelmente, a noção de que para que se efetive, os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades entre os sujeitos educativos.

No entanto, sabemos que o currículo na EJA está longe de cumprir esse ideal, pois, privilegia a inteligência cognitiva e o raciocínio lógico e se baseia em uma abordagem reducionista da vida, na qual diferentes dimensões da cultura, da emoção, da subjetividade, da própria história de vida dos alunos não são consideradas. Torna-se urgente um currículo para EJA que valorize a cultura, o potencial humano, desenvolva as dimensões onnilaterais de todos os envolvidos no processo de ensino - aprendizagem na EJA.

Diante dessa realidade em que se encontra a EJA, o professor acredita que deve trabalhar em sala de aula com um currículo programado, em que exige que seja cumprido a cada etapa da EJA.

Segundo Vilar & Anjos (2014), é comum relatos de professores da EJA apontarem que o currículo é extenso e é predeterminado, o que os leva ao dilema entre ensinar o que considera importante para o aluno e o que as famosas “grades” curriculares propõem. Para elaboração de um currículo fundado na realidade social e pautado na capacidade de dialogar com os sujeitos educativos e com seus saberes, é necessária uma ação de natureza coletiva que envolva o diálogo entre os membros da

comunidade escolar. Tal diálogo deve ser norteado por intenções educativas dos professores, gestores, pais e alunos (MURTA, 2004).

Portanto o currículo da escola não é apenas representação dos documentos oficiais nem tampouco somente uma decisão pessoal do educador. Nesse contexto, o currículo, aparentemente, apresenta-se como algo harmonioso. Porém, isso fica, apenas no mundo das aparências, uma vez que o currículo é resultante dos conflitos, de interesses de encontros e confrontos culturais que os define. Para Soares (SOARES, 2005), um exemplo disso é a intensa discussão do currículo na EJA sobre o antagonismo entre a formação do aluno para o mercado de trabalho ou a formação geral inerente ao processo educativo escolar para os alunos da EJA.

Sobre o aluno trabalhador, Rummert (2007) diz que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. Tal marca dessa modalidade de ensino não é assumida no Parecer nº 11 do ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o mesmo Parecer, ao atribuir à EJA a função reparadora de uma dívida social, evidencia tal destinação de classe.

Segundo a autora, o caráter de educação com “status” inferior no mercado de bens culturais, conferido à Educação de Jovens e Adultos, está também evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996. Contemplando a EJA com apenas dois artigos, o texto refere à necessidade de que sejam oferecidas aos jovens e adultos, “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (LDB 9.394/96, Art. 37). Entretanto, os jovens das frações mais desfavorecidas da classe trabalhadora foram duramente atingidos pela redução das idades para a prestação dos chamados exames supletivos.

No Ensino Fundamental, a idade mínima para a prestação dos exames passou de 18 para 15 anos e, no Ensino Médio, de 21 anos para 18 (Idem, Art. 38). Tal

dispositivo legal, que expulsou da escola regular diurna, do Ensino Fundamental, os jovens a partir dos 14 anos de idade, evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico.

A legislação ratificou, assim, tanto a subordinação da educação dos trabalhadores aos interesses do capital em sua atual fase de acumulação, quanto a valorização de medidas que alteram os indicadores estatísticos de baixa escolaridade da população, sem que se verifique efetivo compromisso com a oferta de educação de qualidade para a maioria da classe trabalhadora.

Esse processo, Di Pierro (2000), denomina de nova modalidade de exclusão educacional, que acompanhou a ampliação do ensino público e acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional.

Para Vilar e Anjos (2014), essas e outras discussões compõem a trama de configuração do currículo na EJA. Em nossos estudos, pesquisas de extensão, ensino dedicados à Educação de Jovens e Adultos, uma das preocupações trazidas à tona é com o currículo escolar. É observado que a opinião mais frequente dos professores da EJA é que deve existir um currículo especial para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o que se acredita, em função das especificidades inerentes à modalidade.

Vejamos o que diz Barcelos (2010), sobre isso

Tal forma de proceder se exacerba e se manifesta de forma semelhante, e nem poderia ser diferente, quando vamos tratar das questões mais específicas do processo educativo, como, por exemplo, do currículo e das práticas escolares. No caso particular do currículo isto relaciona-se, no meu entendimento, com uma visão um pouco limitada e simplista do mesmo. Uma visão que ainda percebe o currículo como uma sucessão de disciplinas; como um elenco de conteúdos a serem ministrados; com métodos e procedimentos burocráticos de organização desses temas e/ou assuntos; com uma sucessão de experiências; com um conjunto de objetivos a serem atingidos ao final de um determinado período; com um conjunto de normas e regras avaliativas dos conteúdos, etc.

A pesquisadora Marise Vorraber da Costa (2005) numa perspectiva cultural e intercultural propõe outro olhar para esta questão. Para essa autora, ao mesmo tempo em que devemos levar em consideração aos pontos elencados anteriormente há de se alargar esse repertório de componentes curriculares.

Contudo, a concepção, a organização e a operacionalização do currículo deve obedecer ao princípio de flexibilidade, sofrendo as adequações que se fizerem necessárias para favorecer a aprendizagem dos estudantes da EJA, considerando suas diversidades. Deve estar alicerçado em princípios e eixos norteadores que considerem: a identidade dos estudantes e suas práticas sociais os conhecimentos escolares socialmente significativos para o sujeito da EJA, relacionando-os aos aspectos da vida cidadã; o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores; os conhecimentos relativos às áreas de língua portuguesa, arte-educação, língua estrangeira, educação física, história, geografia, ensino religioso, ciências e matemática; metodologias adequadas à especificidades de modalidade, bem como as reais necessidades de aprendizagem e interesses dos jovens, adultos e idosos.

5 O QUE REVELAM OS ACHADOS NO CHÃO DA ESCOLA

Definidas as categorias, passo à análise e discussão dos resultados encontrados na investigação.

Os achados resultaram das análises dos dados provenientes dos diversos instrumentos utilizados para coletar informações que permitissem avaliar a prática docente. A seguir, apresento os achados da pesquisa, considerando as categorias de análise, iniciando com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola pesquisada.

A partir da análise documental, o PPP diz que a Escola está inserida em um contexto educacional em que procura proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Tem como objetivo, proporcionar aos educandos uma educação que os integre ao mundo do trabalho e à prática social, como respeito à dignidade humana e sua liberdade de expressão.

Inserir o educando no mundo globalizado no qual a tecnologia vem sofrendo grandes avanços não é uma tarefa fácil, sobretudo com todos os atrativos encontrados fora da escola. Existe ainda a lacuna da formação de professores, visto que a maioria das universidades e faculdades de educação, não preparam esses profissionais para atuar inserindo esses novos aparatos tecnológicos à sua prática educativa.

Para fundamentar as decisões a serem tomadas na escola, buscando coerência em suas ações, contam com o Conselho Escolar. É de sua responsabilidade a definição dos objetivos e direções que a escola tomará no futuro. O Conselho é formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, pais, estudantes maiores de 18 anos de idade, professores e funcionários.

A EJA, inserida no PPP da instituição é uma modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio com função reparadora, qualificadora e equalizadora (LEHENBAUER, 2008).

A função reparadora visa garantir a aquisição de um direito antes negado, o acesso ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como eixo fundamental o pleno domínio da escrita e da leitura, como bens sociais. Objetiva fazer a reparação do não acesso a graus elevados de letramento, para o pleno exercício da cidadania.

Assim como a inclusão em uma sociedade do conhecimento, oportunizando aos sujeitos da EJA competências indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. A função equalizadora oportuniza aos diversos sujeitos da EJA, o retorno no sistema educacional, “assegurando-lhes” continuidade aos estudos, respeitando as especificidades dos estudantes e valorizando as experiências de vida. Tem como objetivo possibilitar ao indivíduo o reingresso no sistema educacional, oportunizando, assim, aos sujeitos uma melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais.

A EJA destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, podendo matricular-se no ensino fundamental a partir de 15 anos e no ensino médio a partir de 18 anos. Estão inseridos na EJA os cursos de ensino fundamental e médio, destinados a formação da base nacional comum de conhecimentos, assim como os cursos profissionalizantes de nível básico.

No PPP consta que o jovem, adulto ou idoso poderá requerer matrícula na EJA presencial: por transferência, em qualquer época do ano; e por classificação até o final do primeiro bimestre. São compreendidos entre os cursos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: os destinados à aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita; os equivalentes ao ensino fundamental e/ou médio, com projeto pedagógico próprio, que correspondam às necessidades e condições de atividades específicas, os que ofereçam conteúdos à complementação de estudos ou ao desenvolvimento de fundamentos para os estudos mais avançados ou especializações profissionais; os profissionalizantes de nível básico, realizados para qualificação profissional em instituições de ensino, em empresas ou em ambas, simultaneamente, cabendo, nesses casos, a execução colegiada das disciplinas ou atividades de mais de uma instituição, para fins de planejamento e execução por associação, cooperação ou terceirização.

Os cursos de Jovens, Adultos e Idosos são organizados da seguinte forma: EJA presencial, que conta com a presença integral do estudante durante todo o tempo previsto para o curso e organizado em dois segmentos: no 1º segmento: EJA I (equivale ao 1º ano), EJA II (equivale ao 2º e 3º ano) e EJA III (equivale ao 4º e 5º ano), com limite de 25 estudantes por turma, duração de três anos e carga horária de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos. No 2º segmento: EJA IV (equivale ao 6º e 7º ano) e EJA V (equivale ao 8º e 9º ano), com limite de 35 estudantes por turma,

duração de dois anos e carga horária mínima, de 800 horas aulas anuais, distribuídas em 200 dias letivos.

De acordo com o PPP, a Escola fundamenta-se numa concepção de estudante como sujeito histórico, que no decorrer de sua formação atuará de uma forma autônoma, em uma sociedade democrática, capaz de desenvolver sua capacidade de aprendizagem, compreender o ambiente em que está inserido, fortalecendo os vínculos familiares cujo currículo assegura-lhes a formação básica respeitando as diretrizes curriculares nacionais.

No PPP consta que o Conselho Municipal de Educação de Maracanaú defende uma proposta pedagógica fundamentada na ideia de que os estudantes são sujeitos de desenvolvimento humano, voltada para uma gestão de princípios democráticos, participativos e emancipatórios com a formação humana e cidadã. No entanto, o que verificamos foi uma prática que não leva em consideração os eventos interculturais e culturais, por exemplo, bem como as suas implicações políticas, econômicas, educacionais, religiosas e ideológicas.

A proposta pedagógica para EJA da E.M.E.I.E.F. Deputado José Martins Rodrigues, segundo o PPP, tem como foco principal o processo de transformação pessoal e social, definindo valores e conduzindo o educando por caminhos que desenvolva uma prática condizente com as normas da sociedade. Busca também a integração da família e da comunidade, que nos fortalecem e apoiam no desenvolvimento dos projetos educacionais. No entanto, as observações e entrevistas revelaram outras ações pedagógicas não condizentes com o que propõe o referido PPP.

A princípio houve dificuldade em identificar as categorias principais de análise, pois, conceitos como formação, infraestrutura, material didático, dificuldades de aprendizagem, evasão também foram recorrentes nas entrevistas. Com intuito de identificar e apreender as categorias mais pertinentes ao alcance dos objetivos foi preciso reler todas as entrevistas e observações registradas no diário de campo.

Como já mencionado na metodologia, as informações encontradas nas observações e nas entrevistas com os professores alfabetizadores foram ordenadas a fim de agrupar os aspectos mais relevantes por tema. Foram utilizados tanto os dados primários quanto os secundários, para construir a rede desta pesquisa em diálogo com os diversos autores e teóricos, o que possibilitou a fundamentação das argumentações que se desdobraram no alcance de cada um dos objetivos propostos.

Como procedimento de tratamento dos dados utilizamos a análise de conteúdo, visto que esta considera que as mais variadas mensagens expressam necessariamente um sentido, ensejando uma compreensão dinâmica e crítica da linguagem concebida como produção cultural que expressa a existência humana. As mensagens, assim, revelam muito sobre seus autores-emissários, aproximando-nos da dimensão manifesta e latente dos conteúdos discursivos que afloram de um contexto, e a eles são remetidos. Segundo Bardin “em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (1977, p. 34).

Assim, utilizamos com segurança a unidade de registro e unidade de contexto. Para Moraes (1999), as unidades de registro “podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral”, já a unidade de contexto é “uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la”.

Dessa forma, a unidade de contexto foi utilizada para codificar a unidade de registro. Após as entrevistas transcritas selecionamos algumas frases que seriam as unidades de registro assim como, os parágrafos de maior relevância como unidades de contexto. Após selecionar as unidades de registro e contexto, somamos de forma aritmética o número de vezes que as frases apareciam. A seleção e quantificação das frases e palavras repetidas permitiu chegar aos objetivos propostos na pesquisa que eram conhecer o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ed. Infantil e Ensino Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, no que se refere às práticas educativas e sua fundamentação; verificar como se dá a prática docente dos professores das turmas de EJA I e II e identificar quais conhecimentos os alunos (as) revelam e se os/as professores (as), no desenvolvimento do currículo, os consideram em sua prática docente.

Consideramos as observações referentes às práticas das professoras ponto crucial para compreender o fenômeno em estudo. Por isso, dediquei a maior parte do tempo da pesquisa de campo às observações no ensino.

As aulas nas turmas de EJA I e II acontecem de segunda a sexta, no horário de 18:00 as 21:00 horas, o que pudemos acompanhar no período da pesquisa. A partir das observações conheci a dinâmica diária da EJA mais de perto. No início das aulas, todos

os dias, é servido a merenda escolar para os alunos. Os alunos só entram na sala de aula após servida a merenda. Nas turmas da Escola, grande parte dos alunos são idosos. Na EJA I e II, dos 25 alunos matriculados, 16 são idosos. A cada semana, os alunos têm 06 aulas de Português, 06 de Matemática, 01 de História, 01 de Geografia, 01 de Artes, 01 de Religião e 01 de Educação Física.

Diante disso, vi que as professoras iniciam a aula apresentando o tema a ser estudado em forma de perguntas, escrevendo no quadro o nome do tema e perguntando sobre o dia da semana, mês e ano. Divide o quadro em três partes e escreve com letras grandes para facilitar a visualização de todos.

Apenas alguns alunos respondem sobre o dia, mês e ano. Os demais preocupam-se em anotar tudo o que a professora escreve no quadro. A professora insiste na pergunta sobre o que sabem sobre o tema da aula, por várias vezes, mas os alunos não respondem. Notamos que há uma preocupação, por parte de todos, em anotar tudo.

Todos os alunos possuem material escolar. Recebem no início do ano o livro didático que contém todas as disciplinas. No entanto, muitos alunos, principalmente os idosos, não os levam para a escola, pois alegam que é bastante pesado e que por morarem distante da escola, dificulta o transporte. Além desses motivos relatados pelos alunos, as professoras P1 e P2, reconhecem que

P1 - não tem material adequado, por isso a gente fica tirando dos livros infantis, adaptando, procurando aproximar mais. A gente não encontra um livro que tenha realmente algo bom. Muitos livros têm um nível além dos alunos. A gente vem fazendo o que pode. Procuo fazer com que eles aprendam a ler. Eu queria um material que já diga, ajude na profissão deles, voltado para a atividade profissional deles...

P2 - Sinto falta de materiais diferentes para poder levar para a sala de aula. Sinto falta de ter revistas na sala de aula, por exemplo, a revista Ciência Hoje. Às vezes, penso em ir à sala de leitura pegar algumas, mas o tempo passa e a gente se dispersa e acabo abandonando essa ideia, mas seria bem interessante, né? Por que enriquece mais o trabalho.

Notamos que ao queixarem-se da falta de material adequado para o ensino na EJA, mostram a ideia que tem sobre o que esperam do livro didático. Para a P1, o livro deveria vir com a indicação de como devem ensinar os conteúdos, ou seja, afirma que tem dificuldade quanto a metodologia. Mostra insegurança em usar o livro e atribui

isso à falta de orientações. No entanto, percebemos ainda que, a professora não tem formação para atuar na EJA.

Por vezes foram aplicados aos alunos da EJA I e II atividades xerografadas e na maioria das vezes, anotadas no caderno do aluno, pela própria professora. O que mostram as figuras 1, 2 e 3 respectivamente.

Figuras 1 e 2 – Atividade anexada ao caderno dos alunos da EJA I



Fonte: Fotos retiradas pela própria autora (2016).

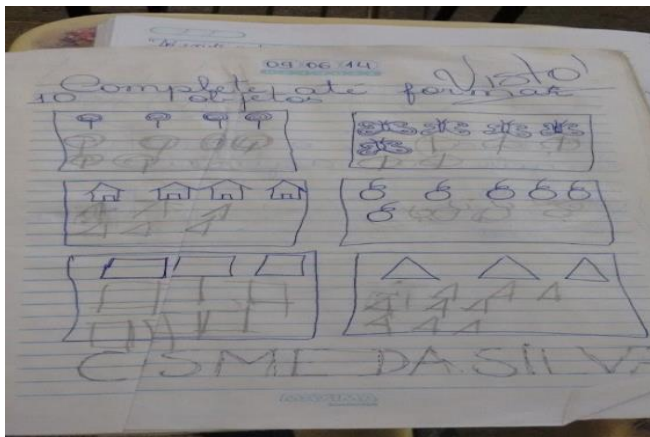
O objetivo dessas atividades foi de ensinar as vogais. As figuras representavam as palavras que deveriam ser completadas com as vogais corretas. Todos os alunos souberam dizer os nomes das figuras, no entanto, parte da turma disse não lembrar como escreviam as vogais. Foi então que a professora pediu a todos que prestassem a atenção ao som das palavras quando ela estivesse lendo cada uma delas. Em seguida, os alunos repetiram as palavras pronunciadas pela professora, que ao completar, pediu aos alunos que copiassem.

A professora não conseguiu fazer com que os alunos identificassem a letra que faltava. Ao pedir para que os alunos ouvissem e repetissem o que ela pronunciava, reforçou um método de ensino que atua a partir da imitação/repetição. Sabemos, no entanto que, as aprendizagens são significativas na EJA quando os alunos conseguem reconhecerem-se em seu contexto, quando os temas, os assuntos, as palavras, constituem o “seu mundo”.

Em conformidade com Freire (1996), a alfabetização se desenvolve a partir da realidade do educando, identificando-se as situações significativas presentes no

contexto em que ele está inserido, pois “a Leitura de mundo precede a leitura da palavra” (p. 31). Os temas geradores surgem do estudo da realidade, problematizando-os no processo ensino-aprendizagem, em busca de alternativas de intervenção social. A Leitura do Mundo e a leitura da palavra estão articuladas, pois os temas significativos a serem estudados emergem da realidade dos (as) educandos (as).

Figura 3 – Atividade de matemática EJA I e II.



Fonte: Foto retirada pela própria autora (2016).

A atividade acima mostra o mesmo método aplicado nas atividades comentadas anteriormente. No entanto, sabemos o quanto é vasto o universo da matemática. São inúmeras, as possibilidades quanto aos métodos de ensino.

A matemática faz parte da grade curricular da EJA, sendo de grande importância na formação do caráter sócio – educacional. Assim, no ensino da matemática na EJA, o professor deve apresentá-la como uma ferramenta construtora do conhecimento. Considerando ao máximo a experiência de vida do aluno, estimulando ideias novas, deixando que eles busquem, na sua vivência, soluções para situações problemas correlacionados ao seu meio social.

Lourenço Filho, em 1945, século passado, já alertava para a necessidade de respeitar as características do adulto analfabeto, especialmente “o desuso da capacidade de aprender” e “a falta de treino para aprender”. Defendia a ideia de que as cartilhas deveriam adaptar-se ao vocabulário e aos interesses do adulto, envolvendo assuntos de significado direto na sua vida. Mesmo ainda quando não soubessem ler e escrever os adultos poderiam receber ensinamentos orais sobre os mais diversos temas de geografia, história, ciências, higiene e problemas da vida social. Nessas ligações

orais, que deveriam ter preferencialmente a forma de diálogo, e não a de monólogo do professor seria possível descobrir os interesses e as aspirações naturais dos alunos.

Observamos que, em algum momento das aulas as professoras têm que anotar alguma coisa no quadro, pois se isso não ocorre os alunos se queixam. Segundo a professora P1, para eles o fato de copiar significa que estão aprendendo a ler e escrever. E quando isso não ocorre é como se não estivesse havendo aula. A professora P1 relata como se deu o início de sua experiência como professora da EJA

P1 - Comecei a ensinar na EJA e sofri imensamente porque eu não conseguia entender a dinâmica da turma. Ia para aquelas formações em que muita gente falava coisas que eu não via na minha sala, então eu dizia: Meu Deus, está tudo errado na minha sala! Depois, com um tempo foi que eu vim entender que esses problemas estavam em todas as salas: falta de material adequado, as dificuldades dos alunos...

As professoras têm 1/3 da carga horária de sua lotação para se dedicar ao planejamento das aulas no ambiente escolar. Quando perguntadas como é feito o planejamento das aulas e se há dificuldades nesse planejamento elas assim disseram

P2 - A gente planeja as aulas em cima do livro e dos componentes curriculares que recebemos da Secretaria de Educação, a partir das habilidades e competências. No planejamento Integral, que acontece uma vez a cada bimestre, a coordenadora traz textos para reflexão. Eu gosto muito.

P1 - Falta material adequado para planejar. Às vezes o que tenho são artigos científicos, mas aí preciso transformar numa linguagem mais fácil para eles entenderem. Outra dificuldade que tenho no planejamento é que quase não sobra tempo para planejar tudo, pois o preenchimento dos diários toma muito tempo. Então, muitas vezes planejo em casa, trago e copio aqui, no diário. Temos biblioteca, mas, se você chega lá e abre qualquer livro, não muda. É tudo a mesma coisa. Acho muito pobre e desvirtuado o material didático (livro).

P3 - Esse planejamento é muito importante, a história do 1/3⁶, para nós é assim, de suma importância, porque é onde podemos exatamente selecionar materiais, conteúdos. Que bom seria se nós

⁶ Tempo referente a 1/3 da carga horária de trabalho do professor para planejamento das aulas. É uma conquista recente dessa categoria pois a LEI N° 11.738 de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial nacionais para profissionais do magistério público da educação básica.

tivéssemos mais tempo para trazer, tipo assim, eu quero fazer trabalhos na biblioteca, eu planejo para isso, muitas vezes choca, o dia de ir à biblioteca daí já tem outro professor. Ou tem outra atividade, ou outra coisa, mas tenho certeza que esse planejamento nosso é gradativo, eu tenho que fazer no próximo ano já, saber das datas direitinho, porque é riquíssimo o planejar e executar, e ter esse material pra poder ver a dinâmica acontecer direitinho. Imagina isso, estar planejando, vamos fazer acontecer, por exemplo, uma aula de campo é muito importante, porque esse aluno aprende aquilo em sala de aula, aquilo que você planejou, mas ao sair ele percebe o quanto é importante, poxa, - isso está lá no livro, mas eu estou vendo, estou percebendo tudo isso aqui. Ele percebe não só na nossa fala, no nosso dizer, no dia a dia, mas ele percebe.

Diante desses relatos verificamos que apesar de haver momentos dedicados ao planejamento das aulas, reflexões sobre como trabalhar, as questões relacionadas aos materiais didáticos que deveriam subsidiar esses planejamentos ficam a desejar. A P2 fala que gosta das reflexões a partir dos textos propostos pela coordenadora da escola nos planejamentos bimestrais, no entanto, são discussões que não tratam, objetivamente, do ensino da EJA da sua prática em sala de aula. Estive presente em um momento de planejamento integrado (bimestral) e o que vi foi uma série de dinâmicas que objetivavam o trabalho em grupo, a sua importância. No entanto, não faziam referência ao trabalho com os alunos da EJA especificamente. E ainda, houve discussões sobre relatos quanto ao comportamento de alguns alunos, como nos casos de uso de drogas e violência na escola.

Quer dizer, o momento mesmo de planejamento de atividades, de avaliação das práticas vivenciadas até ali, assim como a troca dessas práticas, que metodologia proporcionou avançar nesse ensino, não ocorreu e as professoras revelaram isso em outros momentos.

A fala da P3, mostra que reconhece a importância da conquista desse momento de planejamento. Uma conquista, pois esse tempo para planejar (1/3) é resultado de muitas lutas e greves no município, é um ganho recente. No entanto, percebemos que a preocupação e a ideia que se tem sobre o planejamento é de que o conteúdo é o principal. Quando fala:

Mas tenho certeza que esse planejamento é nosso é gradativo, eu tenho que fazer no próximo ano já, saber das datas direitinho, porque é riquíssimo o planejar e executar, e ter esse material pra poder ver a dinâmica acontecer direitinho, imagina isso, estar planejando,

vamos fazer acontecer, por exemplo, uma aula de campo é muito importante...

Ela quer dizer como planejar o que ensinar e como, sem antes conhecer os sujeitos que estarão nessas turmas? A professora sabe, porém, da importância do planejamento. Como também do material adequado, como um apoio à execução das atividades planejadas, enfim, há tempo para planejar, mas não há material, há conteúdos, mas não há orientação quanto ao método técnicas e procedimentos de ensino.

Outro entrave que observei é quanto à organização da própria escola, quanto ao uso dos espaços coletivos. Quando a professora se refere aos momentos que procura a biblioteca e já há outra turma ocupando aquele espaço. Quer dizer, não há uma organização, uma forma de organizar a dinâmica desse espaço. Talvez se, de fato, no planejamento constassem atividades propostas para lá, houvesse uma organização prévia.

Já o CO1 quando perguntado sobre o planejamento, relatou que

O planejamento acontece em dois momentos: o primeiro é o planejamento integrado que acontece bimestralmente e todos os professores da escola planejam juntos. O segundo momento é o planejamento individual, cada professor, dentro da sua carga horária tem direito a 1/3 destinado para o planejamento. Mas esse planejamento tem que acontecer na escola, pois do contrário, o professor leva falta e é descontado de seu salário... é fundamental planejar, não vejo uma aula de qualidade sem um planejamento. Aqui na escola temos a sala dos professores que tem uma mesa grande e acomoda muitos, temos também uma biblioteca com muito material que ajuda no planejamento das aulas. Os professores podem usar os livros sempre que quiserem...estou sempre disponível para ajudá-los.

No entanto, em nenhum momento nas falas das professoras entrevistadas, foi comentado sobre algum apoio por parte da coordenação da EJA na Escola. A participação do coordenador, nos momentos que acompanhamos os planejamentos foi com avisos, organização de calendário letivo e orientações quanto ao preenchimento dos diários de classe. Ele colocou que estava disponível, mas não oferecia sugestões ou fazia intervenções concretas quanto aos recursos que os professores poderiam usar.

Sobre a questão tanto do planejamento quanto das formações ofertadas pelo município, aos professores, sobretudo os da EJA, a Coordenadora municipal enfatizou sobre a importância e os objetivos que têm para as ações dos professores em sala de aula. Em seu relato defende que as formações são imprescindíveis para as ações dos professores em sala de aula. Trata-se de um momento de socialização das práticas, momento de reflexão e avaliação entre os professores. Vejam o que disse:

CO2 - As formações que o município, juntamente com a Secretaria de Educação, oferece aos professores, tem como objetivo proporcionar uma base ao professor da EJA, para que em suas ações, em sala de aula, considere o aluno como sujeito de sua própria história, possibilitando no decorrer de sua formação, atuar de forma autônoma, que seja capaz de aprender e que essa aprendizagem sirva para a melhoria de sua atividade como ser e como profissional.

Questionamos, no entanto, quando a CO2 fala que as formações têm como objetivo proporcionar uma “base” ao professor de EJA, pois, é notório a dificuldade que as professoras sentem em conduzir as aulas, por falta de orientação concreta. E, ao observar um momento de formação que é proporcionado pela Secretaria de Educação do município, vi que esses momentos deixam a desejar, quanto as atividades de sala de aula. Os encontros são mensais, duram o dia todo e a dinâmica é de um formador como expositor de um tema, trabalhando com textos reflexivos e realizando dinâmicas de grupo. Os temas são gerais, ou seja, as discussões trazem assuntos da educação como um todo, relativos muito mais à abordagem pedagógica, à visão política, como por exemplo, um dos textos que refletia sobre a (des) valorização do professor.

O que deixa a desejar é que as reflexões e discussões pouco se remetiam à EJA, o que era esperado que devesse acontecer. A prática das professoras de EJA apresenta muitos problemas, são muitos os questionamentos e carências reveladas na prática da sala de aula. Esperava presenciar momentos de discussão neste sentido, mas o que verifiquei é que, de fato, não acontece uma formação que contribua de maneira efetiva, concreta, com a prática docente das professoras da modalidade. A própria formação básica das professoras, não lhes oferecem respaldo para que sejam capazes de fazer essa ponte entre as reflexões de fundo e sua efetivação no trabalho com os conteúdos. É o que reforça esse trecho da fala da P1 sobre as formações: “agora eu não

encontrei nada assim, também ninguém dá um “norte” pra gente, né? A gente fica fazendo experiências por si mesmo. ”

Entendemos formação como a aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão, para sua concretização. O que não foi observado no caso em estudo. Cabe aqui lembrar o que diz Donald Schön (1986)⁷ sobre a reflexão da prática, tão importante na formação do profissional no exercício prático da sua profissão.

Schön (1995), traz uma abordagem que, entre outras características, pede que o professor leve em conta a contribuição do conhecimento prévio do aluno, enquanto ocorre o processo de sua própria aprendizagem. Tal compromisso exigiria uma ampla revisão das políticas que pertenceriam a autonomia do professor em nome de uma “regulação do centro para a periferia” alicerçada em um sistema de “prêmios e de punições” (p.79).

Quanto aos alunos, observei que durante o tempo das aulas conversam entre si, mostram os cadernos, fazem comentários sobre a falta de algum colega, enfim, interagem bem. A relação com as professoras também foi uma questão que me chamou atenção. No entanto, percebi que são bastante dependentes delas. Qualquer ação solicitada pela professora, todos pedem que ela vá até a cadeira deles para verificar se está feito corretamente. Numa ocasião, durante a aula da professora P1, foi pedido para que eles localizassem no caderno uma atividade realizada no dia anterior. A professora fez perguntas lembrando sobre a atividade que tinha sido realizada e mesmo localizando-a, os alunos pediram para que a mesma fosse verificar. Eles parecem necessitar de sua confirmação em tudo, o que revela não somente a insegurança gerada pela escolarização tardia, mas também, é um indicador da forma como as professoras trabalham, não insistindo na autoconfiança dos alunos, nas suas próprias atividades. Sequer a prática de trocas entre os pares acontece na sala de aula, por exemplo, o uso de formação de grupos por habilidades, misturando aqueles alunos que já tem um nível de aprendizagem mais avançada com outros que ainda tem dificuldades básicas de aprendizagem.

⁷Pesquisador norte-americano Donald Alan Schön (1930-1997), refinou ainda na década de 1970, muitas das noções de Dewey sobre Filosofia e Educação e propôs uma nova prática para a formação de profissionais.

Sobre a autonomia do educando, Freire (2002, p. 66) diz que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, o respeito a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”

Na EJA, outra característica forte a ser trabalhada é a questão da autoestima dos alunos, pelo seu passado marcado pelo estigma de analfabeto ou de pessoa com baixa escolaridade. Arroyo (2002), afirma que muitas pessoas fazem parte de grupos sociais desfavorecidos economicamente e já passaram por situações difíceis durante o período escolar, enfrentando problemas de aprendizado, dificuldades de convivência com colegas e professores na escola, repetência, além de outros problemas que as levaram a deixarem a escola, como a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Tal situação prejudica profundamente a autoestima dessas pessoas, que em geral se sentem culpadas pela própria situação, duvidando de suas capacidades e negando seu saber. Sobre essa questão, as professoras relatam sobre a sua importância na EJA, reconhecem que é preciso as palavras de incentivo, de afeto. A importância de mostrar que os jovens e adultos tem uma história, que são sujeitos e que contribuem com a dinâmica da sociedade e que por isso é necessário que estejam na escola. No entanto, há ausência da discussão sobre a autoestima desses jovens e adultos nas formações oferecidas pelo município. Esse tema não fez parte dos estudos propostos pelas formações.

Sobre a importância do sentido da aprendizagem na EJA, tanto Bernard Charlot quanto Paulo Freire analisam esse sentido como motor de construção de humanidade. Charlot (2013) refere-se à autoestima ou dignidade como porta de entrada à possibilidade de criação/produção de processos de aprender. O professor precisa estabelecer relações com o saber, tarefa que passa pela necessidade de mobilizar no aluno o sentido, a atividade intelectual e o desejo de aprender. É uma tarefa complexa para a qual o autor, indica o caminho, mas os meios ainda precisam ser reinventados pela Pedagogia, pelos docentes e pela sociedade.

Para ele, a escola e a prática docente devem fortalecer a autoestima dos alunos e assim articular saber e prazer, sem esquecer que é imprescindível o esforço de ambas as partes, do professor e do aluno; no entanto, não se deve esquecer também que as condições institucionais são fundamentais para permitir ao professor condições de trabalho e prazer em sua atividade. Enfim, os conhecimentos devem ser facilitados

pedagogicamente pela escola, mas sempre realçando que esses conhecimentos culturais são, antes de tudo, reflexões sobre o mundo, e não assimilação do mundo.

Recordo Paulo Freire ao dizer que ensinar exige querer bem aos educandos, nos ensina que:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que enquanto professor faz-se necessário querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato, que a afetividade não deve assustar o educador, que não tenha medo de expressá-la. Significa querer bem a maneira que o educador tem de autenticamente selar o seu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (1996, p. 52).

A relação professor e aluno nessas turmas é uma relação de afeto e amizade. Os alunos das turmas da EJA I e II, principalmente, são alunos que respeitam os professores e colegas. Observamos que alguns dos temas tratados na aula geraram mais interesses que outros, foi o caso da aula sobre o modelo de família do passado, por exemplo (foi um caso assim). A professora P3 numa aula de história apresentou gravuras que representavam famílias no passado, mostravam: famílias reunidas ao redor da mesa, outra posando para a foto, enfim, retratavam uma família de modelo patriarcal, pai, mãe e filhos. E assim que viram as gravuras, os alunos começaram a falar, a contar coisas relacionadas à sua própria família. A professora aproveitou o momento de entusiasmo e participação, fez perguntas e explorou o conteúdo, por exemplo, questionando sobre as famílias, quanto a educação recebida, a figura do pai, da mãe e a responsabilidade de todos, a partir dessa motivação. Quer dizer, o tema proposto, muitas vezes é o que realmente vai provocar a participação dos alunos. Nas aulas de história, outros temas surgiram e a professora teve êxito quanto aos objetivos propostos. É preciso ressaltar que, a participação é satisfatória, ou seja, significativa, quando o aluno realmente relata situações vividas, experienciadas ao longo da vida e que se nota que há uma identificação por parte deles. Nas observações que realizei isso ocorreu apenas durante as aulas de história e geografia, ministradas pela professora P3.

Nas entrevistas, perguntamos as professoras se elas consideram que, os alunos trazem conhecimentos para a sala de aula. E se identificam, quais seriam. Eis o que disseram:

P1 – Serve muito, a gente faz um discurso, uma fala, eles contribuem bastante porque eles têm história pra falar, têm muita coisa

interessante, assim oralmente funciona, né? Agora, eu não vejo como a gente faça isso para o ato de alfabetizar. Até que a gente pode usar um assunto que seja discutido com eles, contar uma história, falar das palavras que eles já conhecem, a gente faz, né? Agora eu não encontrei nada assim, também ninguém dá um “norte” pra gente, né? A gente fica fazendo experiências por si mesmo. Muitas vezes a gente discute um assunto que eles se empolgam e falam bastante, aí a gente pode até dali buscar algumas palavras e frases para trabalhar com eles. Mas não posso dizer que: Ah! Eu pego a fala deles e transformo, não.

P2 - Algumas vezes, assim, as experiências deles, o que já viveram no dia a dia, né? Alguns trazem! Alguns são tímidos, têm vergonha porque acham que o tempo já passou e eles poderiam ter deixado pra estudar quando eram jovens...acho muito atípico esse turno da noite, os alunos são diferentes!

P3 – eles sempre participam das aulas de história, principalmente, porque, acredito que lembram de alguma coisa que aconteceu com eles ou com a família deles. Fizemos uma viagem para Redenção para visitar onde ficavam os negros escravos e lá eles (alunos) falaram muito, comentaram das lembranças que o avô já contava histórias de como eram tratados os escravos, como viviam na época. Então é possível notar que eles compreenderam alguma coisa, quando eles comentam.

O relato da P1 deixa claro que há o reconhecimento da importância de ouvir os alunos. De considerar os saberes trazidos das experiências de vida e de trabalho. No mais, fica claro também a insegurança que sente por não saber o como fazer para “aproveitar” todas essas falas, opiniões. A insegurança que advém da falta de orientação pedagógica, de formação, diríamos. Pois, como ela mesma diz: “Agora, eu não vejo como a gente faça isso para o ato de alfabetizar”. Esse trecho de sua fala, deixa claro essa insegurança e necessidade de formação.

Mediante relato da professora P2, quando diz que os alunos acham que são incapazes porque o tempo passou, percebemos que a professora não tem muito clara, a compreensão sobre essa situação e nem sabe como agir diante dela. Sobre essa questão Barcelos (2012), afirma que essas vozes por muito tempo invisíveis, porque silenciadas, poderão deixar de sê-lo na medida em que nos disponhamos a ouvi-las/senti-las/valorizá-las. A escola é um dos territórios privilegiados para que essa escuta aconteça. Em se tratando de educação de jovens e adultos, isto não é algo genérico no processo educativo. Ao contrário, é uma condição necessária para que aconteça o processo de alfabetização. Até porque não podemos esquecer que, via de

regra, estamos tratando com um grupo de pessoas, jovens e adultos que, como já dito, foram silenciadas por longos momentos de suas vidas. São pessoas que, em alguns casos, já internalizaram uma incapacidade de aprender. Que já são velhas demais para aprender ou até mesmo que aprender a ler e escrever, não mudará em nada suas vidas. Sem dúvida, que estas representações são construídas histórica e culturalmente, sendo, portanto, possíveis de serem desconstruídas.

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* apresenta a convicção de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2002, p. 33).

Sobre os relatos das professoras P1 e P3, lembramos de Freire (1996) quando diz que ensinar exige saber escutar e se na verdade, o sonho que anima as pessoas é democrático e solidário, não é falando, de cima para baixo, sobretudo, como se houvessem portadores de verdade a ser transmitida aos demais, que se aprenderia a escutar, mas é escutando que se aprende a aferir com as pessoas. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele. E ainda, ensinar exige responsabilidade para o diálogo. A segurança do professor se funda na convicção de que ele sabe algo e de que ignora algo. Que é possível juntar a certeza do que sabe melhor ao que ainda não sabe. Viver a abertura respeitosa aos outros e, às vezes, de acordo com a ocasião, tornar a própria decisão prática de abertura ao outro, objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

Observamos que, diariamente as aulas, independente da disciplina, após a identificação do dia, mês e ano, iniciam com uma atividade que é exposta no quadro para ser copiada pelos alunos. E, basicamente foi isso que aconteceu nas aulas. Os alunos, por não saberem ler e escrever, tem dificuldade de decodificar e depois copiar os símbolos (letras). Nesse momento, todos se esforçam muito. Prestam atenção no que precisam fazer naquele momento. Tentam fazer o melhor que podem e precisam sempre saber da professora se estão acertando. Todas as professoras usam palavras que expressam motivação e incentivam a melhorar. Ouvimos bastante as palavras: “muito

bom, continue e dará certo, está ótimo, legal, parabéns, você vai conseguir, viu, como já melhorou”?

Consideramos isso como fundamental na prática de qualquer professor, sobretudo da EJA, pois o educador precisa ter sensibilidade para atuar como mediador entre a realidade cotidiana dos educandos e os saberes difundidos no espaço escolar, estimulando uma aprendizagem que reconheça não só os problemas, as necessidades e os conhecimentos prévios desses alunos, mas que valorize os momentos de esforço e coragem. Dessa forma, o aprendizado se torna mais significativo, permitindo a produção de novos saberes que façam sentido além dos muros da escola.

Vejamos esse relato

P3 - A questão da sensibilidade que a gente deve lidar com o aluno da EJA, que são alunos que tem é, por tempos, parados, né? Tempo assim adormecidos. Sempre digo isso. Mas com uma vontade enorme de renovar, recomeçar, né? Palavra da EJA, da educação de jovens e adultos é assim. Nós pegamos os jovens e os idosos. Mas os idosos vêm porque eles acharam uma maneira de também não ficar só em casa, mas queria muito aprender porque quero ler a minha bíblia, assim que eles falam! -Ah, agora eu sei, não preciso mais pedir pra ler minha receita. Quando vou pra minha igreja agora eu sei abrir a bíblia e ler!

Ainda a mesma professora disse também que

P3 - O mais gostoso na EJA, é quando você percebe pessoas que querem recomeçar e ir para o estudo e dizer assim: - eu vou me formar, ainda vou fazer uma graduação. Aí, a coisa fala mais séria. A gente percebe que na EJA deve ser valorizada, respeitada, onde diz assim: - poxa, pena que temos ainda aí uma educação que não está enxergando isso, porque tem uma demanda muito grande desses jovens, desses senhores, trabalhadores que estão aí nas fábricas, que estão aí no seu dia a dia do seu trabalho, motoristas de ônibus, motoristas de cartas, pessoas nas fábricas, que dizem assim: - preciso de um diploma, preciso aprender pra também melhorar a minha função lá na empresa em que trabalho. Ou então, aquelas senhoras que vem e dizem assim; - bom, eu já criei meus filhos, mas eu ainda estou muito nova e quero estudar pra ser professora. Quando ela diz isso, me sinto mais feliz ainda! – Opa, você vai ser uma ótima professora! Que você tem isso e isso pra ser professora... – você está aqui para isso! A EJA é gratificante. É importante dizer que essa modalidade, é importante entender a função e a importância que ela tem pra essa demanda de pessoas que estão buscando ainda, sabe? Aí essa paciência, no dia a dia a gente deve ter com esses que dizem: - professora eu não sei isso... quando a gente percebe que eles estão aprendendo dá um prazer enorme! Enxergar aqueles que dizem: ah, eu estou conseguindo!

Se por muito tempo convencionou-se dizer que homens e mulheres fazem a história cada vez mais se percebe que, muito mais que isto, estes homens e mulheres são a história (BARCELOS, 2001). É a partir desta invenção da história que a educação nasce e se constitui como componente decisivo no diálogo entre história e cultura. Para Freire (1985) é desta relação indissociável que se deve partir no processo educativo. Para este educador há que ter sempre presente algo que mesmo parecendo uma obviedade é, com frequência, esquecido por boa parte dos administradores, gestores do ensino e até mesmo por muitos educadores. É preciso entender que homens e mulheres como constituidores da própria história.

Freire (1985), por toda sua vida tentou mostrar que não é dentro da cabeça dos educandos e educandas que se faz educação. Mas, sim, que educar-se é um processo que se dá em um contexto histórico, político, ideológico. Enfim, é um processo permeado pela cultura de um tempo e de um lugar. Por outro lado, sabemos que as relações entre os seres vivos em geral, e entre os seres humanos em particular, é uma troca de significados e de experiências. Entre as importantes relações particulares que se dão entre os seres humanos estão as nossas práticas pedagógicas.

O que observamos nas práticas das professoras, é que, há oportunidades de criar um momento de diálogo entre as experiências trazidas e construídas pelos alunos, mas que não aproveitam isso. Como por exemplo, a aula de história ministrada pela P3, citada anteriormente. A partir do tema, no caso sobre família, a professora conseguiu instigar os alunos a participarem da discussão naquele momento. E a aula aconteceu de maneira proveitosa pois cada um tem a sua família, logo, tinham ideias sobre o tema. E cada assunto que algum falasse, outro já lembrava e comentava também. Dessa forma, a professora conduziu a aula direcionando as falas dos alunos ao estudo do tema.

Sabemos, portanto que a EJA pensada na perspectiva da Educação Popular mantém um constante diálogo com a realidade, as concepções de mundo, proporcionando a reelaboração das próprias práticas, dos próprios discursos. A EJA quando pensada nessa perspectiva demanda oportunidades de formação para os seus educadores, assim como um ambiente educativo bem estruturado que acolha as diversidades e necessidades dos sujeitos da EJA.

Outro ponto que procurei compreender nessa investigação foi sobre a de que como os professores veem os adultos como alunos. Como eles enxergam esse aluno. Vejamos:

P1 – Para mim são pessoas especiais. Admiro muito a coragem deles, pois muitos vêm pra escola cansados de trabalhar o dia inteiro. Querem muito aprender a ler e escrever. As mulheres principalmente, por terem uma vida mais difícil, mas mesmo assim vêm...muitas trazem os filhos ou os netos, mas vêm. Não faltam. Admiro ainda mais. Sei da minha responsabilidade com eles. Respeito muito todos os meus alunos.

P2 – Os alunos da EJA, para mim são muito importantes. Aprendo muito com eles. Pela história de vida deles. São muito responsáveis e querem muito estudar, aprender a ler e escrever. São pessoas que não tiveram muitas oportunidades, que até hoje, passam por dificuldades. Gosto muito de ensinar a eles. Me sinto muito bem em saber que posso ajuda-los.

P3 - Vejo os meus alunos como seres críticos. Essa questão do ser aprendiz, político; São pessoas que já passaram por muita coisa na vida. Enfrentam muitos problemas até hoje. São responsáveis, muitos deles, pelo sustento da família. São trabalhadores e por isso questionam, sabe? Lembro muito do período das eleições para presidente da república que eles questionavam sobre o fato de mulher ganhar as eleições. Discutiam sobre essa possibilidade, a questão era: como uma mulher pode ser presidente? Isso aconteceu em muitas aulas. Achei muito bacana. Mas eu fiquei mais ouvindo, observando.

As trajetórias de vida dos alunos da EJA, são muito complexas, vão desde o fator econômico, onde muitos deles são privados de estudar, pois necessitam dar início ao trabalho bem cedo, para ajudar na renda familiar. Como também, há pessoas que desconheciam a importância dos estudos e hoje eles tentam retomar o tempo perdido, como é o caso de idosos que quando jovens foram inteiramente privados do direito de estudar, porque naquela época, quem tinha acesso à escola eram em sua maioria, os filhos de pessoas com um certo poder aquisitivo. Desse modo o percurso de exclusão vivenciado pela EJA perdura até hoje, já que as pessoas de pouco conhecimento ainda continuam tendo dificuldades de obter escolaridade, pois são discriminados no meio escolar.

Perguntamos na ocasião da entrevista, se essas discussões tinham a ver com as questões de gênero. O fato de estarem falando e se posicionando sobre uma mulher ser

eleita para governar o país. Respondeu que sim. Vieram várias questões de gênero. Então, questionei ainda, se diante dessas discussões qual foi o posicionamento dela. Aí está a resposta:

P3 - Foi sim. Foi muito sobre a questão de pensar sobre: Poxa! Uma mulher na presidência! Questionei sobre o direito ao voto, desde o início da história... daí falei sobre a primeira mulher, o primeiro voto feminino, como foi isso...que ao longo da história a mulher não tinha vez nem voz e tal... pra chegar na história de hoje, pra que a história da presidenta fizesse sentido. Mas vê-los questionando sobre a presidenta foi muito bonito...

Constatamos por mais uma vez, que quando o tema proposto para aula é de fato interessante para os alunos, ou seja, fazem parte do contexto de vida social, política, cultural e econômica provoca a participação deles na aula, porque assim, eles podem falar, como dito pela professora, são trabalhadores, estão inseridos no mundo, atuam como pessoas alfabetizadas, pois a sociedade exige deles da mesma forma, independentemente de serem alfabetizados ou não.

Em seus relatos, todas disseram que procuram melhorar cada vez mais sua prática em sala de aula. Mas que gostariam que as formações ofertadas pela Secretaria de Educação, pudessem colaborar com o ensino de EJA.

P1 – Gosto das formações. Os formadores são muito competentes, levam textos pra gente, a gente discute. Mas quando estou na minha sala, com os meus alunos, sinto falta de mais apoio. Aí é que vejo que as discussões ficaram distantes dos problemas da minha turma. Por isso procuro na internet atividades que podem me ajudar com a aprendizagem da leitura e escrita deles.

P2 – Acho que as formações deveriam ser diferentes. Porque o tempo é pouco. Não dá pra gente discutir nada sobre os conteúdos, as provas e nem sobre os alunos. Acho que a EJA precisaria de mais tempo nas formações e também nos planejamentos.

P3 – Não dependo das formações para planejar, pois os meus alunos ainda estão bem no início do processo de alfabetização. Na minha aula tento trazer coisas pra eles discutirem que eles conheçam. Assim, procuro melhorar cada vez mais a minha prática em sala de aula.

Falaram também sobre o livro que os alunos recebem, que estão fora do contexto deles, pois trazem assuntos relacionados a outras cidades, por vezes, até de

outras regiões com culturas diferentes, palavras diferentes das que conhecem. E que acreditam, que por isso muitas vezes, os alunos acham que não são capazes de aprender, pois não entendem o que dizem os livros, e isso se torna mais um empecilho na prática do professor. Disseram ainda que avaliam o seu trabalho como professoras e que sabem que precisam melhorar cada vez mais. Mas, também de forma unânime, falaram sobre as falhas que sentem na formação acadêmica delas, que não têm formação específica para ensinar na EJA. E então fazem o que podem, fazem o que acham que deve ser feito. Falaram em Paulo Freire, que querem estudar mais sobre o que ele diz. Nas formações e planejamentos, já receberam textos de Freire sobre como deve proceder o professor de EJA, mas nunca foram discutidos em grupo. Ficou apenas no entendimento delas.

Compreendemos que muitos jovens e adultos dominam noções aprendidas de maneira informal ou intuitiva antes de entrar em contato com as representações simbólicas convencionais. Esse conhecimento sugere um tratamento respeitoso e deve constituir o ponto de partida do conhecimento formal. Por isso, os alunos devem ter oportunidade de contar suas histórias de vida, expor os conhecimentos informais que têm sobre os assuntos, suas necessidades cotidianas, suas expectativas em relação à escola e às aprendizagens.

Para tanto, a formação do professor de EJA deve ter um enfoque específico no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação e atendimento à diversidade da EJA. No entanto, é sabido que a formação inicial, ou seja, a formação acadêmica de graduação do professor para atender a especificidade da EJA é ainda incipiente. Para minimizar essa defasagem, a formação continuada ao longo da carreira profissional pode contribuir para os docentes dessa modalidade de ensino, na troca de experiências com seus pares, uma ação mais eficiente, levando-os na direção de um trabalho pedagógico preparado a enfrentar a diversidade cultural de seus alunos e, por consequência, melhorar o desenvolvimento destes.

Nos chama atenção a fala do CO1 quando diz que compreende que os alunos da EJA são “especiais” e que o trabalho que a escola realiza é de excelência, pois não há troca de professores, o ambiente é favorável ao aprendizado deles e que os professores têm total apoio da gestão para executarem qualquer tipo de trabalho que queiram. Que todos os alunos, sem exceção, recebem os livros didáticos novos a cada três anos e que isso já é um grande avanço para a EJA. E que entende que para esses

alunos o aprendizado é difícil, por causa do tempo que estiveram fora do contexto escolar.

CO 1 – Nosso objetivo maior na escola é fazer com que os alunos aprendam com qualidade. Sabemos das dificuldades e que são muitas, mas compreendemos que os alunos da EJA são especiais e que necessitam de atenção diferenciada.

CO2 - o município está de parabéns, pois investe na formação dos professores, coisa que não existia no passado. O município de Maracanaú se preocupa com a educação em suas modalidades, e com o aluno da EJA não poderia ser diferente.

Ambos consideram que os alunos da EJA por serem adultos merecem atenção diferenciada. Merecem que tenham acesso as novas tecnologias ainda na escola, pois o mercado de trabalho exige isso e que o município, por ser um polo industrial, investe numa educação de qualidade para todos.

Diante dos relatos analisados até aqui, compreendemos que a EJA não pode ser uma sobrecarga para alunos. Precisa sim ser um apoio e um incentivo para melhoria de suas vidas. Para tanto, é função do educador buscar formas de intervenção e transformação da realidade, problematizando-a, através de uma relação de diálogo constante com o educando.

Desse modo, para que o educador de Jovens e Adultos possa contribuir como uma aprendizagem mais significativa deve estar preparado para atender esses alunos em todas as suas especificidades e, portanto, deve conhecer seus alunos e suas necessidades. Em sala de aula, o mais importante não é ensinar conteúdos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno, reconhecê-lo como indivíduo no contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos. Possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada. Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional. Deste modo, o professor estará auxiliando de maneira efetiva o processo de reingresso dos alunos às turmas de EJA.

Em vista disso, essa análise remete a noção de que mudar é preciso, no entanto, deve ser um processo moldado pela transformação, que no caso do ensino, traduz-se pela aquisição de um processo mais interiorizado: a aprendizagem.

Nesse sentido, pensar sobre a formação de professores, e mais especificamente os de EJA, é essencial, pois, na medida em que se têm mais professores habilitados para a escolarização de jovens e adultos, mais potencialidade a escola terá de participar de processos de mudança. Sabemos que a formação de professores para atuar com esta faixa etária de alunos é recente e são cursos complementares, já que, os cursos de Pedagogia enfatizam, especialmente, a Educação Infantil. Reconhecemos ainda, a ausência de políticas públicas que incentivem essas formações. Poucos cursos estão criando habilitações ou inserindo disciplinas para tratar sobre o ensino de jovens e adultos, ou ainda programas de pós-graduação em nível de especialização com trabalhos produzidos nessa modalidade.

Assim, percebe-se que o educador da EJA adquire seus saberes na prática, na maioria das vezes por esforço próprio e na formação continuada, pois, dificilmente, na formação inicial ele teve oportunidades de aprender e refletir sobre os processos de desenvolvimento do aluno adulto.

A escola, por sua vez, juntamente com os educadores, não poderá desconsiderar a bagagem cultural trazida pelos educandos, pelo contrário, deverá valorizá-la, pois vem de pessoas que já possuem vivências e conhecimentos, são trabalhadores e trabalhadoras, que sofrem as consequências das diversas formas, por não terem tido acesso aos saberes sistematizados e que, geralmente vão à escola após uma dura jornada de trabalho. E esta relação, num processo educativo entre adultos, mesmo considerando que um dos objetivos fundamentais da educação de adultos pouco escolarizados é o possibilitar o acesso ao conhecimento formal, não pode reproduzir a estrutura e os conteúdos do ensino tradicional.

Ao refletir sobre as práticas das professoras aqui citadas, nos damos conta de quantas dificuldades elas têm que atravessar ao se deparar com as particularidades da Educação de Jovens e Adultos. Muito embora saibamos que elas tenham se apropriado de algumas qualificações inerentes à docência, ainda assim, há necessidade de uma formação voltada a essa modalidade de ensino em razão da subjetividade que seus alunos têm.

Compreendemos, ainda que, diante do dinamismo da função docente, de tempos em tempos, nos deparamos com novas situações em sala de aula, as quais nos levam a procura de novos recursos para uma intervenção mais eficiente junto ao aluno. Temos consciência também que, em se tratando de educação, a formação estará sempre incompleta e sempre estará ao lado de quem lida com o conhecimento. No exercício da prática docente o professor deverá estar sempre se atualizando tanto na aquisição de novos conhecimentos quanto na ação didática, e um importante instrumento dessa atualização é, com certeza, a formação continuada.

Com base no exposto, torna-se determinante repensar a prática docente além do exercício da sala de aula, além das burocracias de preenchimento de fichas, entre outros tantos afins. Para isso, é preciso, certamente, que a formação continuada seja vista como uma etapa inerente a prática docente, visando à melhoria do ensino e o rompimento de uma visão de mundo estagnada.

Assim, pensar a formação do professor a partir de sua prática nos remete pensar na escola como espaço privilegiado para esse desenvolvimento, não podemos descartar que as trocas entre os pares e a apropriação das teorias que envolvem a EJA geram uma transformação capaz de suprir as necessidades, os vazios que muitas vezes acontecem em sala de aula. As teorias nos levam a rever conceitos equivocados, servem como alicerce que nos dão subsídios para alcançar os objetivos na ação pedagógica.

Entendemos o momento dos planejamentos, assim como das formações, como momentos que devam não somente ser mantidos, mas também ampliados, repensados, como um encontro de discussão sobre as condições de trabalho, recursos, avaliação, proposta curricular e sobre toda evolução que envolve a educação, incluindo a própria formação profissional. Deve existir sempre uma interação entre conhecimento profissional e a subjetividade do indivíduo, e é nesta relação que o profissional se torna sujeito do conhecimento de si mesmo, de sua realidade e da sua vida profissional, de seu potencial e de sua influência sobre o que faz, sobre a realidade e sobre si mesmo, enfim, de sua inserção no mundo.

No entanto, vejo a escola como espaço privilegiado de formação contínua e isso, não significa desconsiderar outras instâncias de formação, como os espaços oferecidos pelas universidades, instituições culturais, científicas, artísticas, entre outras e aquelas articuladas pelos próprios sistemas de ensino. O importante é que estas

não se dissociem da escola e concebam o professor como sujeito que faz parte de um coletivo. A manutenção dos grupos de estudos, por exemplo, é uma importante estratégia no conjunto das que caracterizam a formação continuada.

Portanto, há necessidade urgente de repensar o modelo de formação continuada ofertada aos professores da EJA do município de Maracanaú, proporcionando incrementar suas práticas de ensino, assim como repensar as perspectivas curriculares é algo que está intimamente associado ao agir cotidianamente.

Em geral, percebemos que o currículo na educação de jovens e adultos, acaba seguindo as mesmas orientações e perspectivas curriculares que levam aos modelos atuais de currículo nos diferentes níveis e demais modalidades de educação. Verificamos ainda que os currículos partem de uma visão que prioriza os conteúdos e não a forma de lidar com os mesmos. Destacamos, a necessidade de agregarmos às diretrizes curriculares e às práticas de ensino uma dimensão fundamental: as diversidades (questões de gênero, étnico-raciais etc.) pois essa educação relaciona-se diretamente à situação socioeconômica dos sujeitos da EJA, ou seja, à distribuição de renda, consumo de alimentos, desnutrição, inserção no mercado de trabalho.

Trata-se de sujeitos com nome, mas sem registro, sem certidão de nascimento, muitas vezes. E o pior é que muitas vezes os tem e são excluídos das benesses sociais, dos significados da cidadania, inclusão social. Excluídos do mercado de trabalho oficial, sem direito à moradia.

Nesse sentido, quando nos referimos à EJA em uma perspectiva de estudos culturais, considerando a diversidade desse campo, estamos descrevendo o outro, os outros, estamos produzindo uma realidade para esses, a realidade discursiva muitas vezes em busca da (des) construção de identidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a prática docente dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Deputado José Martins Rodrigues.

A investigação realizada, que deu origem a este trabalho, buscou verificar se os conhecimentos revelados pelos alunos são considerados na prática cotidiana das professoras das salas de EJA I E EJA II, da EMEIEF Dep. Martins Rodrigues, em Maracanaú. Para tal, foi necessário o aprofundamento da realidade. Portanto, caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva e explicativa, com o delineamento de estudo de caso, tendo a referida Escola como unidade de pesquisa.

Os objetivos específicos guiaram o estudo, dessa forma, pontuamos um a um o que representaram os achados do trabalho de investigação *in loco*, para a escola em pauta e para a EJA:

- a) Evidenciar a Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ed. Infantil e Ensino Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, o que se refere às práticas educativas e sua fundamentação;
- b) Verificar como se dá a prática docente dos professores das turmas de EJA I e II da Escola Municipal de Ed. Infantil e Ensino fundamental Deputado José Martins Rodrigues;
- c) Identificar quais conhecimentos os alunos (as) revelam e se os/as professores (as), no desenvolvimento do currículo, os consideram em sua prática docente.

O Projeto Político Pedagógico da escola tem como foco principal o processo de transformação pessoal e social, propõe definir valores e conduzir o educando por caminhos que desenvolva uma prática condizente as normas da sociedade. Com o desenvolvimento intelectual do educando busca o fortalecimento da aprendizagem. No que diz respeito a leitura, escrita e o raciocínio lógico, compreende o ambiente em que o aluno está inserido, valorizando as inovações tecnológicas, as artes, o sistema político aprimorando a suas capacidades de aprendizagem adquirindo conhecimentos e habilidades e a formação de valores e atitudes. O documento afirma que, é na escola que se deve trabalhar com consciência na formação da sociedade, formando sujeitos

críticos para que no futuro possam reivindicar seus direitos e cumprir dignamente seus deveres. Contudo, o discurso apresentado no documento não se expressa na prática pedagógica da escola tal e qual é preconizado. Vimos no capítulo de análise que as professoras entrevistadas disseram não conhecer o projeto político pedagógico da Escola, que inclusive, desconheciam até que existe o PPP exclusivo para a EJA.

Quanto ao currículo da EJA está longe de cumprir o ideal prescrito, pois, os conteúdos e a forma como estes são conduzidos na prática de sala de aula privilegiam a inteligência cognitiva e o raciocínio lógico e se baseiam em uma abordagem reducionista da vida, na qual diferentes dimensões da cultura, da emoção, da subjetividade, da própria história de vida dos alunos não são consideradas. Vimos, contudo, quanto é urgente um currículo para EJA que valorize a cultura, o potencial humano, a diversidade, que seja capaz de agregar as Diretrizes Curriculares e às práticas pedagógicas outra dimensão fundamental: a dimensão da afetividade, do cuidado, da amorosidade, como pressuposto básico para se pensar uma organização do currículo e das práticas pedagógicas que valorizem muito mais o “como”, tanto quanto o “que”.

A prática docente, apesar dos esforços das professoras, nos revelou que há carência de um “saber da prática da EJA” nas formações oferecidas pelo município. Essa carência faz com que as professoras usem o bom senso, a tradição e a experiência, que possuem limitações e não se distinguem das tomadas de decisões do cidadão comum, apesar de muitas vezes legitimarem sua ação.

As professoras da EJA I e II acabam seguindo as mesmas orientações e perspectivas curriculares que nos levaram aos modelos atuais de currículo tradicional nos diferentes níveis de ensino ditos regulares. Compreendemos, pela prática revelada no cotidiano da sala de aula, que o que se prioriza no ensino da EJA ainda é o conteúdo e não a forma de lidar com os mesmos, bem como o respeito às especificidades dos sujeitos. Sentimos que há mais do que nunca a necessidade de uma formação docente que possibilite que as práticas pedagógicas privilegiem ou pelo menos, acompanhem as diversidades de saberes e experiências trazidos pelos alunos da EJA.

Esses profissionais expressam suas dificuldades de alguma forma, ainda que algumas vezes nem tenham muita consciência do que isso representa. Eles precisam ser mais ouvidos, em pesquisas, nos momentos de formação, no cotidiano do planejamento, sobre suas experiências em sala de aula, para que haja uma troca de

experiências sobre métodos e estratégias de ensino, como também, para que compartilhem suas inseguranças e dificuldades, a fim de pensarem como um coletivo, nas resoluções e encaminhamentos das ações pedagógicas. A questão política da educação de jovens e adultos, como uma educação de classe e suas relações com o trabalho, passam ao largo do trabalho das professoras e da escola.

Diante disso, faz-se necessário repensar a formação ofertada aos professores da EJA, pela Secretaria de Educação do Município de Maracanaú, pois apesar desse momento ser respeitado no calendário com um terço (1/3) da carga horária, determinado ao planejamento das aulas, verificamos um desencontro de ideias entre aquilo que está prescrito no PPP e é proposto nas formações e o que atenderia às reais necessidades das turmas de EJA I e II, no que se refere, principalmente, aos processos de ensino. Vimos que as práticas das professoras são inconsistentes, visto que acabam reproduzindo métodos de ensino tradicionais, que por desconsiderar a realidade do aluno, assim como seus saberes.

Esta pesquisa, traz à luz através de uma pesquisa sistemática e referendada, uma realidade que o senso comum alardeia. Ela foi apenas um ponto de partida no estudo da EJA no município e não está esgotada, pois há muito a aprender sobre a prática docente da EJA e muito a se fazer para o aprimoramento dessa prática. Que os referenciais apontados nesse estudo possam contribuir como elementos de reflexão sobre a caminhada e sobre a necessidade de envolvimento de diferentes sujeitos na construção social dessa modalidade de educação como um direito.

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, Luís. FERREIRA, Sônia Mairós. **Educação e Formação de Adultos – Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.
- ANADÓN, Marta. **A pesquisa dita “qualitativa”: sua cultura e seus questionamentos**. Tradução de Marcelo Ribeiro. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional: “Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação”. Senhor do Bomfim, BA, 2005.
- ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.
- ARROYO, Miguel. **Balanco da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares**. In. Reveja. Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007, p. 05 – 19.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1977.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação. Portugal**: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação Popular**. São Paulo: brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº 11/2000, 2000
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____ **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular- 1º segmento/ coordenação e texto final** (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; - São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 de maio de 2000, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, Diário Oficial da União.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos LULA (2003 – 2010)**. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Acesso em 27 de novembro de 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, M.V (2005). **Currículo e política cultural**. In: Costa, M.V. (Org.) **O currículo nos limites do contemporâneo**. Rio de Janeiro. DP&A.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. **A observação participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem. Vol. 13 N.º 2, 2009. Disponível em: <<http://pensarenfermagem.esel.pt/files/200930>. Acesso em: 24 de agosto de 2016.

CURY, C. Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, editora Cortez, 1979.

DAGNINO, Evelina (org.) **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. **Cadernos**. Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 58-77.

_____ Maria Clara e Sérgio Haddad. **A escolarização de Jovens e adultos**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.

FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FLEURI, R. **As Relações Dialógicas e Interculturais na Escola**. In: XAVIER, R.S. (Org) *Ciclo de Leituras de Paulo Freire*. Londrina. Humanidades, 2001.

FRANCO, A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. Cortez, São Paulo, 2012.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia da pesquisa ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set. /Dez. 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido** (17ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**.

In:http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes, LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites**. Educação & Realidade - ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online) [v. 35, n. 1 \(2010\)](#) > [Furtado](#).

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1966.

GHEDIN, Evandro (org). **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n.1, p. 29 - 40, 2000. IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais – COPIS

IRELAND, Timothy. **Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana**. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2.ed., São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1993.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, Eliane. **Educação de jovens e adultos**: uma reflexão sobre a evasão. Revista mundo Jovem – abril/2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMEH, Letícia. **Método Paulo Freire**: uma contribuição para a história da educação brasileira. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 setembro de 2005.

RUMMERT, Sonia Maria. **A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos**. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 35-50.2007. Consultado em 18/07/2016 em <http://sisifo.fpce>.

SANTOS, Boaventura Souza. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SECAD. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunos e alunas da EJA. Brasília, 2006. Secretaria de Educação (<http://www.maracanau.ce.gov.br/Portal> ".ce.gov.br/Portal (A Resolução CNE/CEB nº1) <http://portal.mec.gov.br>).

SOARES, Leôncio. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, António, “**Os Professores e sua Formação**”. 2ª edição. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995.

SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SILVA, Tomás Tadeu. **Currículo e identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILAR, Joelma Carvalho, ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Espaço do Currículo e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e adultos** n.1, p.86-96, janeiro a abril de 2014 ISSN 1983-1579 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>

PRATA, R. V.; MARTINS, I. **Ensino de ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade de diálogo entre campos e práticas**. Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Baurú - SP, 2005.

_____. **A produção de textos didáticos para a EJA: uma análise do tema bactérias**. Atas do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis - SC, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com as professoras

Apêndice B – Roteiro de entrevista com o coordenador de EJA

Apêndice C – Roteiro de entrevista com a Coordenadora Municipal de EJA

Apêndice D – Roteiro de observação das aulas

Apêndice A



Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação –
FACED

Mestrado Acadêmico em Educação

Aluna Rita Carolina Gondim

Orientador Prof. Ph.D. Eliane Dayse Pontes Furtado

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS

Identificação

Nome

Idade

Sexo

Estado civil

É natural de qual cidade e estado

Tem filhos (caso sim, quantos)

Endereço

Qual sua formação

Além de professora tem outra atividade. Qual.

Sua principal fonte de renda.

Dados profissionais

- Como é feito o planejamento das aulas.
- Se há dificuldades em planejar as aulas.
- O professor considera que, os alunos trazem conhecimentos para a sala de aula. Quais?
- Como é possível identificar esses conhecimentos.
- A visão do professor sobre alunos adultos.
- O respeito às experiências dos alunos.
- Questionar, o que espera, o professor, de sua prática em sala de aula.
- O professor conhece ou ajudou a construir o PPP da Escola.
- Como o professor avalia sua prática

Apêndice B



Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação
FACED

Mestrado Acadêmico em Educação

Aluna Rita Carolina Gondim

Orientador Prof. Ph.D. Eliane Dayse Pontes Furtado

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA EJA DA EMEIEF
DEP. JOSÉ MARTINS RODRIGUES

Identificação

Nome

Idade

Sexo

Estado civil

É natural de qual cidade e estado

Tem filhos (caso sim, quantos)

Endereço

Qual sua formação

Além de professora tem outra atividade. Qual.

Dados profissionais

- 1) Quanto tempo você dedica, semanalmente, às atividades de coordenação da EJA

Tempo que exerce o cargo de Coordenadora de EJA NA EMEIEF Dep. José Martins Rodrigues

- 2) Quais os recursos pedagógicos disponíveis além do livro didático
- 3) A visão coordenador sobre os alunos adultos.
- 4) Quais os desafios encontrados por você na coordenação
- 5) O material didático é disponibilizado em tempo hábil, de modo a não prejudicar as atividades em sala de aula
- 6) Como ocorre o acompanhamento nas turmas de EJA

- 7) Qual seria sua sugestão para melhorar a EJA em seu município
- 8) O professor conhece ou ajudou a construir o PPP da Escola.
- 9) Como avalia a prática do professor

Apêndice C



Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação –
FACED

Mestrado Acadêmico em Educação

Aluna Rita Carolina Gondim

Orientador Prof. Ph.D. Eliane Dayse Pontes Furtado

ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EJA DO MUNICÍPIO DE
MARACANAÚ

Identificação

Nome

Idade

Sexo

Estado civil

É natural de qual cidade e estado

Tem filhos (caso sim, quantos)

Endereço

Qual sua formação

Além de professora tem outra atividade. Qual.

Dados Profissionais

- 1) Quanto tempo você dedica, semanalmente, às atividades de coordenação
- 2) Quais os recursos pedagógicos disponíveis além do livro didático
- 3) A visão coordenador sobre os alunos adultos.
- 4) Quais os desafios encontrados por você na coordenação
- 5) Como ocorre o acompanhamento nas turmas de EJA
- 6) Fale sobre as Formações ofertadas pelo município.
- 7) Como vê o PPP da Escola.
- 8) O que precisa ser mudado para ajudar na prática do professor.

Apêndice D



Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação –
FACED

Mestrado Acadêmico em Educação

Aluna Rita Carolina Gondim

Orientador Prof. Ph.D. Eliane Dayse Pontes Furtado

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Como ocorre a prática de ensino do professor.
- Se os conhecimentos dos alunos ao longo da vida são considerados na prática do professor.
- Como ele faz isso.
- Como os alunos se comportam diante de um assunto novo trazido pelo professor
- Como é a relação professor – aluno, no momento da aula.
- Qual a dinâmica de interação em sala de aula.