

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação Núcleo de Avaliação Educacional
Núcleo de Avaliação Educacional
Doutorado em Educação

MARIA JOSÉ BARBOSA

**AVALIAÇÃO DAS REPERCUSSÕES SOCIAIS ORIUNDAS DA
EXECUÇÃO DO PROJETO TEMPO DE AVANÇAR DESENVOLVIDO
PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SEDUC.**

FORTALEZA-CE
2009

MARIA JOSÉ BARBOSA

**AVALIAÇÃO DAS REPERCUSSÕES SOCIAIS ORIUNDAS DA
EXECUÇÃO DO PROJETO TEMPO DE AVANÇAR DESENVOLVIDO
PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ- SEDUC.**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

**FORTALEZA-CE
2009**

Esta tese, depois de submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos à obtenção do título de Doutor em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada Instituição. A citação de qualquer parte ou trecho deste texto só será permitida desde que feita em conformidade com as normas da ética científica.

Maria José Barbosa

Tese aprovada em 03.06.2009

**Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Presidente**

**Profª Drª Eliane Dayse Pontes Furtado
Universidade Federal do Ceará**

**Profª Drª Sônia Pereira Barreto
Universidade Federal do Ceará**

**Profª Drª Márcia Soares Alvarenga
Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Profª Drª. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará**

Dedico esse trabalho a todos e todas que, assim como eu, lutam para conquistar seu espaço dentro da sociedade, viver dignamente, respeitando seus semelhantes. Faço um destaque a alguns grupos nos quais me inseri ao longo de minha vida e onde me encontro hoje: alunos e alunas de EJA, professoras e professores da rede pública, mulheres mães que estudam e trabalham fora. Finalmente, dedico a minha família: mães, irmãos e irmãs, marido e filhos.

AGRADECIMENTOS

Para realizar um estudo ao longo de cinco anos passamos por muitas situações e encontramos muitas pessoas que nos ajudam, que nos fazem esquecer as dificuldades enfrentadas listar todos é impossível, mas fazemos uma tentativa, denominando algumas a seguir:

em primeiro lugar agradeço ao Criador, que me deu força espiritual para enfrentar os desafios e a Mãe Santíssima, a quem recorri nos momentos mais difíceis, quando só ela socorre e acalenta;

ao meu orientador, Prof. Dr. Wagner Andriola, que, desde o Mestrado, tem me dado muitas oportunidades de alçar voos maiores;

a minha Mãe, D. Nenzinha, anjo que cuida de mim como se ainda fosse bebê; em todos os meus passos sinto suas mãos me amparando;

aos meus irmãos Barbosa e Francisco e minhas irmãs Acácia (Dedé) e Margarida; a elas faço destaque, pois, como mulheres, sabem as dificuldades e me ajudam a superá-las, principalmente à Dedé, que cuidou de meus filhos quando tive que me ausentar;

meu companheiro, Manoel Sampaio, que foi mãe em muitos momentos para que eu tivesse tempo para estudo, além do carinho e respeito presente em nossa relação afetiva;

a Emmanuel e David, meus filhos amados, luz da minha vida, razão para que eu busque sempre melhorar; com seus sorrisos animam minha vida;

aos colegas de curso de mestrado e doutorado, que incentivaram a seguir em frente nos momentos de desânimo;

meus professores do Departamento de Fundamentos: Rui Verlaine que me apresentou à Hermenêutica, e Nicolino Trompieri que sempre está disposto a orientar, ao Prof. Anchieta que com seus conselhos me deu ensinamentos importantes para meu desenvolvimento profissional ;

aos gestores da SEDUC (no ano de 2004 e os que estão em 2009) que, mesmo com dificuldades burocráticas colaboraram para que pudesse me dedicar aos estudos;

a coordenação da EJA da SEDUC: Nevinha, Tony, Zilda, José Maria, Izete e Aurineide, que me disponibilizaram tudo o que possuíam sobre o Projeto Tempo de Avançar;

ao Núcleo gestor do Ceja Paulo Freire, na pessoa de Delma Fonteles, que, compreendendo as necessidades do curso, adequou meus horários, me incentivou e contribuiu para minha liberação;

meus colegas de trabalho, professores e professoras do Ceja Paulo Freire, destacando os colegas de Geografia que trabalharam em dobro para eu pudesse me afastar;

aos colegas do Fórum de EJA que proporcionaram momentos de estudos e reflexões valiosas para a pesquisa;

aos sujeitos pesquisados: técnicas das Credes, técnicas e técnicos das Secretarias Municipais de Educação, diretores das escolas, professores e professoras e os educandos e educandas, pela suas disponibilidades; sem eles, não teria um material tão valioso;

a professora Dr^a Marcia Alvarenga, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que muito me ajudou no artigo escrito para a iniciativa do MEC/Anped Meta II, e se disponibilizou para outros momentos;

ao professor Vianney Mesquita, da UFC, que proporcionou ao texto sua boa compreensão, realizando um trabalho além de correção;

ao trio Regina, Margarida Patrício e Fernanda, amigas fieis que me apóiam em tudo que faço;

as professoras Eliane Dayse e Sonia Pereira, maiores referenciais na minha formação em educação de jovens e adultos;

a professora Isabel Sabino que gentilmente aceitou compor a banca para minha defesa;

a todos com quem compartilhei momentos, sou muito agradecida!

Homenagem póstuma

Assim como ganhei, perdi pessoas que foram importantes na feitura dessa tese, que foram para outra dimensão, de onde continuam enviando vibrações positivas.

Homenageio a professora **Silvia Coelho**, colega da SEDUC, que me introduziu no mundo da avaliação e compartilhou seus estudos para ajudar nessa pesquisa;

Ao professor da Universidade Federal de Pernambuco, **João Francisco de Sousa**, que me ouviu e contribuiu com seus escritos para tirar dúvidas e ampliar horizontes sobre educação de jovens e Adultos;

Á professora da Universidade Estadual do Ceará, **Gláucia Albuquerque**, que me deu orientações brilhantes na minha segunda qualificação.

Ao meu amigo, colega de doutorado, **Antonio José Esmeraldo**, compartilhamos estudos, opiniões sobre nossas pesquisas e muitos momentos de descontração em família. Voltou ao pai depois de lutar muito pela vida, sempre com esperança e alegria,

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

Milton Santos (2000)

RESUMO

A avaliação de políticas, programas e projetos sociais ainda não é uma prática comum, concentrando em avaliações baseadas em aspectos quantitativos quando promovida pelos governos e com algumas inovações, no entanto, em números muito baixos, em pesquisas desenvolvidas em estudos de conclusão de curso. Fizemos em nossa Tese a avaliação de um projeto desenvolvido na área de educação pelo setor público estadual. O projeto “Tempo de Avançar” foi implementado no Estado do Ceará (2000 a 2003), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos níveis fundamental e médio, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios do Ceará, com a metodologia do Telecurso 2000, tendo como objetivo corrigir a distorção idade/série e oferecer continuidade de estudos para a população que se encontrava fora da escola. O objetivo geral da pesquisa foi de avaliar as repercussões sociais do Projeto no nível fundamental, observando o alcance dos objetivos propostos para sua implantação; a realização de acordo com o que foi planejado e proposto; e a validade deste, nos moldes em que foi realizado, em promover aprendizagem e a emancipação social dos sujeitos envolvidos. Os resultados aqui apresentados têm o fim de suscitar reflexões que levem à melhoria de outras ações desenvolvidas na área, além de incentivar a avaliação de projetos sociais numa proposta que observe o projeto no seu contexto de existência, os sujeitos que dele participaram, os diversos componentes que fazem parte de sua execução, na perspectiva de compreender como se desenvolveu e em que aspectos deve ser melhorado.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Política Pública. Avaliação. Compreensão. Emancipação.

ABSTRACT

Public policies, programs and projects evaluation is not yet a common practice. When Government is its promoter it often engages evaluations based on quantitative scores, and when it shows some few innovations they are part of science-based studies; nonetheless, such innovations are not many. The researcher's thesis evaluated a project from education area in state public sector. *Tempo de avançar* project was implemented in Ceara (2000 to 2003), within Youth and adults education modality, in elementary and high school levels, from a partnership between Roberto Marinho Foundation, and Ceara and municipal Education Departments. Using *Telecurso 2000* technology, it aimed at correcting the distortion age/grade as well as offering continuity for out-school population. The general purpose for this research was evaluating such Project's social repercussion within elementary level, by observing the recall of its aims; its accomplishment according to its first plan and project; and its validity in promoting learning and social emancipation for social subjects engaged in it. Results raise reflections that lead to an improvement of other actions in the area, as well as it stimulates social projects evaluation within an approach that can consider the project in its existence context, the engaged subjects, and the varied components for its execution, in order to understand how it was developed and how it shall be improved.

Key-words- Youth and Adults education; Public Policy; Evaluation; Understanding; Emancipation.

RESUMEN

La evaluación de políticas, programas y proyectos sociales todavía no es una práctica común, concentrando en evaluaciones basadas en aspectos cuantitativos cuando promovida por los gobiernos y con algunas innovaciones, sin embargo, en números muy bajos, en investigaciones desarrolladas en estudios de conclusión de curso. Hicimos en nuestra Tesis la evaluación de un proyecto desarrollado en el área de la educación por el sector público estatal. El proyecto "Tiempo de Avanzar" fue implantado en el Estado de Ceará (2000 a 2003), en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos en los niveles fundamental y medio, en sociedad con la Fundación Roberto Marinho, Secretarías de Educación del Estado y de los Municipios de Ceará, con metodología del telecurso 2000. Su objetivo es corregir las distorsiones edad/cursó y ofrecer continuidad de estudios para la población que estaba fuera de la escuela. El objetivo general de la investigación fue evaluar las repercusiones sociales del Proyecto en el nivel fundamental, observando el alcance de los objetivos propuestos para su implantación; la realización de acuerdo con lo que fue planeado y propuesto; y la validez de éste, en los patrones en que se realizó, en promover aprendizaje y emancipación social de los sujetos envueltos. Los resultados aquí presentados tienen la finalidad de suscitar reflexiones que lleven a la mejoría de otras acciones desarrolladas en el área, además de incentivar la evaluación de proyectos sociales en una propuesta que observe el proyecto en su contexto de existencia, los sujetos que participaron de él, los diversos componentes que hacen parte de su ejecución en la perspectiva de comprender como se desarrolló y en qué aspectos debe ser mejorado.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Política Pública. Evaluación. Comprensión. Emancipación.

LISTA DE TABELAS

01	Pessoas de 10 anos ou mais de idade por situação de sexo, domicílio e anos de estudo no Brasil e no Ceará.	18
02	Perfil das diretoras entrevistadas por município.....	103
03	Perfil dos professores e professoras entrevistados por municípios.....	104
04	Tempo de serviço dos professores entrevistados.....	104
05	Formação dos professores pesquisados.....	105
06	Perfil dos sujeitos beneficiados pelo projeto: educando por faixa etária e sexo.....	106
07	Estudos anteriores por série e sexo.....	106
08	Média de tempo de estudo por município e sexo.....	107
09	Ocupação dos homens.....	108
10	Ocupação das Mulheres.....	109
11	Motivação dos alunos e alunas para matricularem-se no projeto Tempo de Avançar.....	128
12	Professores pesquisados que foram capacitados.....	141

LISTA DE QUADROS

01	Índice de desenvolvimento Humano dos municípios envolvidos na pesquisa – ano 2000.....	90
02	Distribuição dos municípios conforme a região administrativa da Secretaria de Educação Básica.....	91
03	Distribuição da população do município de Fortaleza de acordo com localização e gênero.....	92
04	Percentual da população de Fortaleza, de acordo com a faixa etária....	92
05	Turmas do Tempo de Avançar da Escola de Fortaleza.....	93
06	Turmas do Tempo de Avançar da Escola de Ensino Fundamental Pesquisada No Município De Maracanaú-Ce.....	95
07	Distribuição da população do Município de Apuiarés.....	95
08	Número de alunos do Tempo de Avançar Fundamental atendidos pela Secretaria de Educação de Apuiarés.....	96
09	Atendimento do Projeto no Município de Pentecoste.....	98
10	População do Município de Croatá Localização/Sexo.....	98
11	Atendimento do Tempo de Avançar no Município de Croatá-Ce.....	99
12	Distribuição da População do Município de Baturité.....	100
13	Distribuição da Matrícula no Município de Baturité no Ano de 2000.....	100
14	Matrícula no Tempo de Avançar na escola pesquisada no Município de Baturité – 2000-2003.....	101
15	Número de sujeitos pesquisados.....	102
16	Matrícula do Tempo de Avançar Fundamental no Estado – 2000/2003.....	111
17	Demanda de alunos fora da faixa levantada pelas escolas da rede pública estadual de ensino entre os alunos matriculados.....	112
18	Demanda e atendimento pelo projeto de educandos fora da faixa levantada pelas escolas da rede pública municipal de ensino entre os educandos matriculados.....	113
19	Matrícula em EJA no Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série.....	115
20	Número de matriculados no Supletivo no Ensino Fundamental.....	115
21	Número de Escolas envolvidas no projeto nos anos 2000 a 2003.....	116
22	Telessalas do projeto Tempo de Avançar Ensino Fundamental por Crede e dependência administrativa do estado e dos municípios Ensino Fundamental - Período – 2001/02.....	117
23	Número de professores do projeto no ensino fundamental.....	118
24	Número de professores do ensino fundamental capacitados.....	119
25	Taxas de aprovação e abandono.....	120
26	Atendimento total e nível de aprovação no nível fundamental no estado – 2000/2003.....	121
27	Recursos gastos com o projeto Tempo de Avançar.....	133
28	Números e Valores, em reais, dos livros e fitas adquiridos pela rede	

estadual de ensino.....	134
29 Cronograma das capacitações realizadas pela Fundação Roberto Marinho.....	144
30 Número de matriculados nas séries conclusivas do ensino fundamental – 2003 a 2006.....	198
31 Taxas de Distorção idade/série por série segundo a dependência administrativa 2003.....	199
32 Taxas de Distorção idade/série por série segundo a dependência administrativa – 2004.....	199
33 Taxas de Distorção idade/série por série segundo a dependência administrativa – 2005.....	199
34 Taxas de Distorção idade/série por série segundo a dependência administrativa – 2006.....	199
35 Pessoas de 10 anos ou mais de idade por situação de estudo, localização e sexo.....	200

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALCA - Área de Livre Comércio das Américas
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina e Caribe
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CREFAL – Centro de Cooperação Regional para Educação de Adultos na América Latina e Caribe
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos.
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
CVT - Centro Vocacional Tecnológico
CVTP - Centro Vocacional Tecnológico e Pedagógico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FESTAL – Festival de Talentos da Escola Pública
FINOR – Fundo de Investimento no Nordeste
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Sem-Terra
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional
OEA – Organização dos Estados Americanos
OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
ONG – Organização Não Governamental
PMDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PDC – Partido Democrático Cristão
PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional
PSDB – Partido da Socialdemocracia Brasileira
SAP - Serviço de Assessoramento Pedagógico
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SME – Secretaria Municipal de Educação
TAF – Tempo de Avançar Fundamental
TAM – Tempo de Avançar Médio
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 POLÍTICAS PÚBLICAS	23
1.1 A Elaboração de Políticas Públicas.....	24
1.2 Educação como Política Pública.....	31
1.3 Tempo de Avançar.....	41
1.4 Avaliação de Políticas Públicas.....	44
1.4.1 Modelos de Avaliação.....	46
1.5 Direcionamento da Avaliação das Políticas Públicas.....	56
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	58
2.1 A Conferencia Internacional de Educação de Jovens e Adultos.....	61
2.2 Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos.....	68
3 PARÂMETROS REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO	74
3.1 Conceitos Fundantes em nossa Pesquisa.....	74
3.1.1 Hermenêutica.....	74
3.1.2 Emancipação.....	78
3.1.3 Currículo.....	81
3.1.4 Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.....	84
4 PERCURSO DA PESQUISA	87
4.1 Desenho da Pesquisa.....	88
4.1.1 Tipo de Pesquisa.....	88
4.1.2 Procedimentos.....	88
4.2 <i>Locus</i> da Pesquisa.....	90
4.3 Sujeitos da Pesquisa.....	101
4.4 Perfil dos sujeitos pesquisados.....	102
5 DESVELAMENTO DA TRAJETÓRIA DO PROJETO TAF: IMPLANTAÇÃO, GESTÃO E CURRÍCULO	110
5.1 Eficiência.....	110
5.2 Eficácia.....	123
5.2.1 Motivação para surgimento do projeto.....	123
5.2.2 Gestão.....	129
5.2.3 Currículo.....	160
5.2.4 Currículo proposto x currículo executado.....	176
6 AS REPERCUSSÕES PESSOAIS E SOCIAIS ALCANÇADAS PELOS EDUCANDOS DO PROJETO TEMPO DE AVANÇAR	186
6.1 Repercussões individuais.....	188
6.2 Repercussões Sociais.....	197
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
APÊNDICE	216
I – Dimensão e Indicadores propostos para o início da pesquisa.....	217
II – Análise dos Livros Didáticos.....	218
III – Dimensões e Indicadores Propostos p/ Início da Pesquisa.....	225
IV – Questões para Diretores das Escolas.....	226
V – Questões para Professores.....	228
VI – Questões para Educandos.....	229
VII – Questões para Técnicos das Credes.....	230
VIII – Questões para Coordenação de EJA.....	231
IX – Questões para Fundação Roberto Marinho.....	232
X – Questões para Técnicos das Sec. Municipais de Educação.....	233
ANEXOS	234
I Carta abaixo-assinado com solicitação para continuidade do projeto	
II Prova de Êxito	
III Parecer da professora Márcia Alvarenga sobre a Tese	

INTRODUÇÃO

Jovens e adultos formam, na sua maior parte, a população economicamente ativa de um país: representam a força de trabalho. Para o exercício pleno de sua cidadania, todos têm o direito a viver com dignidade e boa qualidade de vida, caracterizada pelo atendimento de suas necessidades básicas e oferta de condições para que vivam bem. Tal ação, no entanto, essa não é a realidade do Brasil. O não-atendimento às necessidades básicas da população varia desde a alimentação a uma ocupação digna.

Dentre os vários problemas sociais enfrentados pela população brasileira, a educação é mais um. É uma deficiência preocupante, porque dela dependem diversos fatores que contribuem para a qualidade de vida do cidadão. Como política pública de estado, a educação em nosso País avançou nos aspectos quantitativos nas últimas décadas, mas ainda deixa a desejar nos aspectos qualitativos. O direito à educação, conforme a legislação, se estende a todo o universo populacional da sociedade. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar publicada em 2009, 97,6% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão matriculados na escola, no entanto, essa mesma pesquisa situa a qualidade como deficitária. Um dos indicadores que demonstram essa realidade é a presença de criança na escola que não sabem ler nem escrever, mesmo já tendo passado pelo processo de alfabetização (de 2,4 milhões de crianças que não sabem ler nem escrever, 2,1 milhões (87,2%) estavam freqüentando a escola). O que dizer de jovens e adultos que em seu contexto social não tiveram oportunidade de cursar ou tiveram que se afastar da escolarização, formando um quadro de jovens e adultos desqualificados para o mercado de trabalho e com necessidades educativas que comprometem sua comunicação na sociedade?

A educação como oportunidade de aprender ou apoderar-se de conhecimentos acumulados pela civilização ou dominar o código escrito é uma luta de séculos para jovens e adultos. A sua negação ou oferta deficitária é uma questão que se arrasta com pequenos avanços conquistados em embates entre educadores e governantes. Ter uma política pública definida para a educação de jovens e adultos – EJA é um fato que só agora no século XXI começa a se firmar nos governos brasileiros. Até o momento, o País não possui política de Estado para EJA,

pois as políticas implementadas sob a forma de programas caracterizam-se por ações desenvolvidas em campanhas e sempre marcadas pelo caráter de suplência e aligeiramento. A educação de adultos, apesar de necessária, não é prioridade, mesmo que todos os censos populacionais da história apresentem elevados números de analfabetos ou de pessoas que não conseguiram concluir a educação básica.

Tabela 01 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade por situação de sexo, domicílio e anos de estudo no Brasil e no Ceará.

Situação de domicílio	Sexo	Grupo de anos de estudo	Qtd. Brasil (mil pessoas)	Qtd. Ceará (mil pessoas)
Urbana	Homem	Sem instrução e menos de 1 ano	4.896	360
		1 ano	1.505	97
		2 anos	2.429	120
	Mulher	Sem instrução e menos de 1 ano	5.888	327
		1 ano	1.411	93
		2 anos	2.358	116
Rural	Homem	Sem instrução e menos de 1 ano	2.933	240
		1 ano	782	50
		2 anos	1.063	70
	Mulher	Sem instrução e menos de 1 ano	2.334	181
		1 ano	535	42
		2 anos	847	64

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2007.

Nossa trajetória na educação de jovens e adultos foi inicialmente como aluna, em 1979, e depois como professora, em 1980. A primeira experiência como docente ocorreu com o Mobral, quando trabalhamos com a Educação Integrada, uma espécie de supletivo das séries iniciais para alunos recém-alfabetizados. A partir de 1993, quando tivemos a oportunidade de cursar o pedagógico nível médio semi-presencial, curso *LOGOS II*¹, para professoras leigas, passamos a ensinar no turno da noite, uma turma de 4ª série, na qual eram matriculados jovens filhos de agricultores que trabalhavam durante o dia. Em 1996, iniciamos em um Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, da rede pública estadual de ensino, atuando em curso supletivo semipresencial, nível fundamental e médio. Essas experiências

¹ Curso de nível médio, Pedagógico, modular, semi-presencial, para professoras leigas, oferecido em todo Estado do Ceará, atendendo principalmente, professores da zona rural.

nos motivaram a estudar com maior profundidade o tema e acompanhar as ações políticas relacionadas à modalidade.

As leituras e reflexões levaram-nos a diversos espaços de discussão: seminários, congressos, produções escritas, encontro de educadores. Nesses espaços, pudemos trocar práticas com educadores do Ceará e de outros estados, além de conhecer outras ações, mas que apresentavam os mesmos problemas. A participação na fundação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Ceará e a atuação como membro da coordenação desse fórum foram importantes para a consolidação da certeza de que era necessário ir além das discussões na educação de jovens e adultos.

Essa trajetória deu-nos a segurança necessária para desenvolver uma pesquisa onde associasse o estudo da avaliação desenvolvida no mestrado com a educação de jovens e adultos no universo de trabalho e militância. Optamos, pois, pela avaliação de um projeto desenvolvido na educação de jovens e adultos no Ceará, que foi o Tempo de Avançar.

A repercussão do projeto Tempo de Avançar despertou-nos o desejo de conhecê-lo mais de perto. O projeto caracteriza-se por ser uma ação de escolarização supletiva nos níveis fundamental e médio, que se utiliza de aulas pela televisão, com a emissão ou fitas de vídeo, com a metodologia do Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho. A experiência, que ocorreu em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, secretarias municipais de educação e Fundação Roberto Marinho, abrangeu todo o Estado do Ceará, mediante convênios com prefeituras municipais, sindicatos e escolas da rede estadual de ensino. Avaliamos a repercussão social desse projeto na vida dos educandos que dele tomaram parte.

A avaliação incidiu sobre o Projeto Tempo de Avançar no nível Fundamental – TAF. O estudo teve como recorte temporal o período formal de existência do Projeto, previsto para 2000 a 2003. Frisamos esse período porque o Projeto teve continuidade nos anos seguintes, mesmo sem a assistência necessária para seu desenvolvimento.

Para guiar a execução da pesquisa avaliativa partimos da seguinte tese:

Um projeto de educação de jovens e adultos como o Tempo de Avançar Fundamental (5ª a 8ª série) inserido em uma política governamental que tem como direcionamento a capacitação ampla da população, deve ser organizado levando em

conta a realidade dos aprendizes, suas necessidades profissionais e sociais, favorecendo sua emancipação social.

Algumas questões foram emergindo com suporte na referida tese, tais como:

- Qual a intencionalidade dos gestores públicos para a elaboração e implantação do projeto Tempo de Avançar?
- Como o projeto Tempo de Avançar foi recebido por educadores e educandos?
- O período letivo do curso pode ser considerado adequado para a aprendizagem significativa dos educandos jovens e adultos?
- O projeto Tempo de Avançar despertou o interesse e a motivação dos educandos de forma que dessem continuidade aos estudos?
- Como se deu a gestão do projeto Tempo de Avançar, considerando os seguintes pontos - implantação, capacitação, acompanhamento pedagógico e apoio às atividades docentes?
- O currículo desenvolvido no projeto Tempo de Avançar atende às necessidades pedagógicas de jovens e adultos?
- Qual a repercussão social e individual do projeto Tempo de Avançar para os educandos jovens e adultos?
- Os conhecimentos adquiridos pelos educandos com base nos conteúdos trabalhados no Tempo de Avançar contribuíram para uma compreensão mais crítica da realidade, explicação mais científica dos fenômenos, desenvolveram hábitos como, por exemplo, leitura?
- Os conhecimentos adquiridos pelos educandos proporcionaram a elaboração de estratégias para solução de problemas práticos do dia-a-dia?
- Houve alterações na vida profissional dos educandos do projeto?
- Os educandos que não tinham empregos formais conseguiram por terem concluído o ensino fundamental?

A busca pelas respostas válidas para as questões anteriormente referidas definiu os objetivos da pesquisa, conforme expostos a seguir:

Objetivo Geral

Avaliar o Projeto Tempo de Avançar no nível fundamental, observando o alcance dos objetivos propostos para implantação do projeto; a execução deste de acordo com o que foi planejado e proposto; o valor e o mérito deste nos moldes em que foi realizado para a aprendizagem e a emancipação social dos aprendizes.

Objetivos Específicos

- Analisar os discursos dos dirigentes da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC, e das Coordenações Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE, escolas, técnicos das Secretarias Municipais de Educação – SME, SEDUC/CREDE e professores sobre os objetivos, a implantação, execução e resultados do projeto Tempo de Avançar.
- Analisar o grau de aproximação entre o que foi previsto e o realizado (como indicadores de eficácia) no período de 2000 a 2003: número de alunos matriculados; número de concludentes; número de escolas; número de professores treinados; número de municípios que aderiram e deram continuidade ao projeto.
- Avaliar aspectos relacionados à qualidade pedagógica do projeto (currículo, prática do professor, aproveitamento dos alunos).
- Mapear os benefícios ou repercussões sociais (pessoais, sociais e econômicos) alcançados pelos alunos por meio do projeto.
- Elaborar indicadores de qualidade educacional recomendáveis para cursos de ensino de jovens e adultos.

A escolha da metodologia utilizada para o desenvolvimento da avaliação fundamentou-se na ideia de que, numa avaliação de projeto, não podemos nos basear apenas no que está explícito nos números dos relatórios de desempenho, pois é importante considerar o contexto em que o projeto está inserido, o período histórico vivenciado e os sujeitos que o implementam e dele são beneficiários. Desta forma, adotamos metodologia quantiquantitativa, tendo como suporte filosófico para

análise dos dados a Hermenêutica, numa tentativa de afastar-nos de métodos positivistas, da objetividade, da filosofia de mercado.

O universo de nossa pesquisa se deu em seis municípios do Estado, escolhidos com arrimo no Índice de Desenvolvimento Humano, são eles: Fortaleza, Maracanaú (alto IDH), Baturité, Pentecoste (médio IDH), Apuiarés e Croatá (baixo IDH). Foram pesquisadas turmas do Tempo de Avançar nível fundamental, 5ª a 8ª série, em uma escola de cada município. Foram ouvidos técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, técnicos das Credes, técnicos das secretarias municipais de educação, diretores, educadores e educandos das escolas pesquisadas, em entrevistas, questionários e grupo focal.

A presente tese de doutorado está organizada em capítulos assim dispostos: no primeiro capítulo, abordamos as políticas públicas, onde refletimos as implicações para sua elaboração, a definição de educação como política pública, o projeto Tempo de Avançar como ação de política pública e como eixo central de nossa ação, o nosso entendimento de avaliação, particularmente de políticas públicas e projetos; no segundo capítulo, abordamos a Educação de Jovens e Adultos, modalidade que abriga o projeto, registrando seus avanços por meio de eventos governamentais e não governamentais realizados nos últimos dez anos, além da legislação relacionada à modalidade aprovadas no período.

Para elucidar a compreensão das reflexões realizadas, fizemos no terceiro segmento a apresentação da Tese, que elaboramos com base nas leituras dos substratos teóricos, além dos conceitos fundantes de nossa pesquisa. No quarto módulo descrevemos o método desenvolvido para a avaliação do projeto, além do desenho da pesquisa realizada.

As análises dos dados estão postas no quinto e sexto capítulos, onde são observados à luz dos indicadores de eficiência, eficácia e efetividade (repercussões).

As considerações finais – capítulo 7 - trazem nossa apreciação sobre o valor e mérito do projeto, respondemos as questões de pesquisa e apresentamos sugestões em forma de indicadores de qualidade para cursos de ensino fundamental e médio desenvolvidos na modalidade.

1 POLITICAS PÚBLICAS

Seguindo a linha filosófica adotada na pesquisa, não podemos fazer interpretações de situações se não tivermos um quadro do todo onde está inserido o objeto de estudo. Iniciaremos o ensaio pela observação dos caminhos que levam à elaboração das políticas públicas para em seguida ser observada a situação dessas políticas no Brasil e no Ceará, delimitando o contexto geográfico e histórico do projeto, culminando com a observação de como estas são avaliadas.

Pobreza, discriminação, iniquidade e desemprego são problemas sociais urgentes que se manifestam de maneira persistente na América Latina. A superação implica um esforço para formular políticas públicas que incluam múltiplas instâncias do governo e da iniciativa privada, do Estado e da sociedade civil; e também na adoção de um sistema de administração capaz de traduzir políticas públicas para realidades concretas, em todos os setores sociais, principalmente na educação.

Belloni et al (2000 p.34) acentuam que uma política social pode ser congruente com a política econômica, que é o seu *leitmotiv* e reflete as prioridades de ação de um determinado governo, e está diretamente ligada a ela; ou pode ser complementar, ao fornecer elementos reforçadores de seus objetivos e metas principais; e pode ser reparadora ou compensatória, ao atuar sobre os danos ou consequências nefastas das políticas básicas com o objetivo de atenuá-la. O Brasil, assim como outros países da América Latina, apresenta um quadro de elevado desnível social, com grande pobreza da maior parte de sua população, motivo por que nossas políticas sociais geralmente são compensatórias.

Em virtude das condições de vida da população anteriormente mencionadas, os governos da América Latina tendem a alocar recursos em políticas sociais, segundo Cohen (1993), visando a minimizar os efeitos da miséria e assim conter ações rebeldes. Nesse caso, a política social tem como objetivo o investimento em recursos humanos; no entanto, há necessidade de uma contrapartida do sistema produtivo em absorver esse pessoal. Isto não acontece, na maioria das vezes, pois as ações dessa política não ocorrem com eficiência, ou acontecem isoladas, não propiciando a qualificação da população nem o atendimento as suas necessidades básicas, provocando sua atuação em setores informais e saturando o mercado de mão-de-obra desqualificada, ação que provoca a oferta de baixos salários.

Observa-se, com efeito, a negação da ação de equidade nas políticas sociais desenvolvidas, que seria a garantia do atendimento aos seus direitos básicos como cidadãos. As ações vão ocorrendo conforme a percepção dos governantes que estejam no poder no momento, mesmo que haja a demanda. Na leitura de Cohen (1993, p.27) as disparidades observadas no atendimento das políticas sociais se dão porque “a decisão sobre as áreas ou setores aos quais se destinarão os recursos está inspirada em assegurar a continuidade da sociedade e não na equidade”.

A definição e alterações das políticas sociais de um governo são determinadas pela organização da produção e as relações de poder que estabelecem as estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas.

Elas vão se definindo, com origem nos embates de representações da classe trabalhadora e de posições políticas apassivadoras no sentido de conter avanços e obter consensos. Neves (2005, p. 15) expressa que

[...] essas políticas resultam tanto das necessidades estruturais de produção e reprodução da força de trabalho com vistas à viabilização de altas taxas de mais-valia e de exploração, numa produção baseada no aumento da produtividade do trabalho, como da ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais, em especial da consolidação dos níveis de participação alcançados pelas massas populares.

1.1 A Elaboração de Políticas Públicas

Os Estados neoliberais que apregoam a organização de Estado mínimo são um modelo que se espalha pelo mundo, tem como característica um Estado que pouco intervém na economia, realizam reduzidos gastos com serviços sociais, deixando ao interesse privado a exploração de todos os setores econômicos e transferem ao setor privado a grande parcela de prestação dos serviços sociais,

Esse modelo econômico influencia a organização das políticas sociais determinando que suas agendas governamentais sejam ordenadas com base em acordos, principalmente os países latino-americanos altamente envolvidos pela comunidade econômica européia e norte-americana, que, durante muito tempo,

deram direcionamento a essas agendas, com pouco espaço de negociação com grupos sociais, numa relação vertical de controle social. Segundo Bianchetti (1996, p. 93), as políticas de educação em países de tendência neoliberal “[...] dependem não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos”.

Para contextualização das políticas, cremos dever ser examinado o conflito que faz emergir a demanda a originar a tomada de decisão. Por ser a educação uma política social, ela é demandada a partir das convicções ideológica dos gestores e tecnocratas com influência no governo, mas também a origina dos reclames sociais, divulgados nos movimentos e eventos que agrupam estudiosos, executores e usuário. Faremos a seguir uma revisão de eventos que colaboraram na fundamentação da demanda para as políticas adotadas na educação.

Registra-se no século XX a união entre países para discussão de problemas comuns para tomadas de decisões coletivas em forma de compromissos. Nesse sentido, os governos dos países americanos organizaram as chamadas Cúpulas Hemisféricas. Encontros internacionais que reúnem governantes e, com base neles, objetivos comuns são estabelecidos para o desenvolvimento de políticas públicas nos países signatários. Em 1956, aconteceu no Panamá a primeira reunião de governos americanos, patrocinada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), que deu origem às bases do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentro de uma proposta da Aliança para o Progresso.

A segunda reunião foi realizada no Uruguai, sendo particularmente importantes para a Educação, com o estabelecimento dos programas regionais de desenvolvimento educacional, científico e cultural, implementados pela OEA nas três últimas décadas.

As Cúpulas das Américas iniciaram-se com o objetivo anunciado de “promover e consolidar uma comunidade hemisférica de democracias, unidas pela promessa de integração econômica com justiça social”. Cumpre salientar que os países tinham a mesma orientação econômica de acúmulo de capital, e os Estados Unidos da América posicionam-se como modelo para os demais países. A diversidade cultural, étnica e social entre os países não foi tomada como ponto a ser observado para efetivação do objetivo das Cúpulas.

Em 1994, a Cúpulas das Américas foi realizada em Miami, num encontro que marca a fase denominada “moderna”². Contou com a participação de 34 chefes de Estado e de Governo, que deram base à criação de uma área de livre comércio e, no que concerne à análise do papel das instituições sociais na de integração política e econômica, consideraram a educação “como fator de progresso social, dentro da estratégia global de desenvolvimento econômico”. (OEA,2008).

O período compreendido entre uma cúpula e outra (quatro anos) leva-nos a observar que as decisões tomadas não se concretizam em sua totalidade e em tempo hábil, principalmente pelo fato de não haver uma observação das diferenças regionais, das diversidades dos contextos políticos, econômicos e sociais dos países que compõem o Continente Americano. Um exemplo são as estratégias de integração econômica que após passarem por análises individuais dos países, resultaram em divergências, como foi o caso da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA).

A cúpula seguinte ocorreu em Santiago do Chile em 1998. O tema principal foi a Educação nas Américas. O Plano de Ação Educacional da Cúpula de Santiago está fundamentado em quatro princípios básicos - equidade, qualidade, relevância e eficácia³ – tendo sido reafirmados os compromissos com a educação, determinados na cúpula de Santiago, e estabelecidas três metas: “alcançar uma educação básica obrigatória; manter na escola média pelo menos 75% dos jovens da correspondente faixa etária; e oferecer oportunidades de educação continuada para toda a população”. (OEA, 2008). Vamos encontrar nos planos de governo do Estado do Ceará, nesse período, influências dessas decisões, identificadas nas expressões “educação para todos”, “todas as crianças na escola”, e na determinação de objetivos que indicam ampliação da matrícula e uma nova metodologia na lotação de

² A denominação “moderna” é dada por ser o primeiro encontro no qual todos os líderes participantes foram eleitos de forma democrática; conta pela primeira vez com a participação do Canadá e dos países caribenhos; é definida a temporalidade entre um encontro e outro de quatro anos (OEA).

³ A equidade é definida como a criação de condições que assegurem a população oportunidades de receber serviços educativos de qualidade, reduzindo de forma significativa, os efeitos decorrentes da desigualdade social e econômica, da deficiência e da discriminação étnica, cultural e de gênero. A qualidade implica atingir altos níveis e desenvolvimento cognitivo, competências, habilidades e atitudes éticas. A relevância é definida como a capacidade dos sistemas educativos de responder às necessidades e aspirações da sociedade como um todo, considerando sua diversidade social, cultural, étnica e lingüística. Por último, a eficácia é definida como o aporte dos recursos suficientes a serem utilizados de modo ótimo para que se alcancem melhores resultados educativos. (Plano de Ação Cúpula de Santiago). Esses princípios a nosso ver são descritos para uma sociedade hegemônica, o que não é a realidade das Américas.

diretores de escola, baseada em exames de conhecimentos específicos, provas de títulos, eleições na escola.

Acontece aí a inserção do Banco Interamericano de Desenvolvimento no cenário da educação. Foi solicitado à instituição financeira um fundo regional para educação no hemisfério ocidental. Além disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal, foram orientados a desenvolver e reforçar a cooperação regional em áreas específicas, como educação a distância, programas de intercâmbio, tecnologia educacional, estatísticas educacionais e avaliação da qualidade dos serviços educacionais.

Para monitoração e avaliação do processo de implementação, os países coordenadores (México, Chile, Estados Unidos e Brasil) realizaram uma série de encontros no período de 1998 a 2000. Na avaliação das ações ocorridas, foi constatada como ativa a participação dos bancos e da comunidade internacional. Os indicadores governamentais, talvez pela falta de objetivos e estratégias pré-estabelecidas, não foram facilmente percebidos. A sociedade civil não se envolveu ativamente, mas, segundo Sander (2005), algumas ONG acompanharam mais ativamente as reuniões para a Cúpula do Canadá em 2001.

A primeira meta - colocar 100% das crianças nas escolas - não está sendo alcançada em muitos dos países americanos. Os indicadores da UNESCO apontam para 90%. No Brasil, conforme Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios - PNAD, de 2003, temos o seguinte quadro: 99% das crianças têm acesso à 1ª série; desse universo, 89% concluem a quarta série do ensino fundamental; 65% terminam a oitava série e 45% concluem a terceira série do ensino médio. Houve estagnação da matrícula da sétima e da oitava série e as taxas de repetências nas séries iniciais do ensino fundamental variam entre 20% e 30%.

No ensino médio, apenas três países - Cuba, Canadá e Estados Unidos - cumprem a meta estabelecida pela Cúpula de 1998. No Brasil, de acordo com o censo escolar de 2004, o percentual de jovens de 15 a 17 anos na escolarização média foi de 79% em 2002.

Na Terceira Cúpula, realizada no Canadá, em 2001, foram reiterados os compromissos assumidos nas cúpulas anteriores, e continua o compromisso de avaliação destas na agenda da Quarta Cúpula, realizada em 2005, na Argentina. No

plano de ação da Terceira Cúpula, três grandes metas foram destaque, a saber: **reforçar a democracia**, cobrindo questões como direitos humanos, justiça, segurança hemisférica e sociedade civil; **criar prosperidade**, que inclui comércio, mercados financeiros, trabalho, meio ambiente, telecomunicações e disparidades econômicas; e **realizar o potencial humano**, que contempla educação, saúde, igualdade de gênero, populações indígenas, diversidade cultural, crianças e jovens. (OEA, 2008). A Cúpula reitera a ideia de que “a educação desempenha um papel central no desenvolvimento do potencial humano, ao promover o entendimento e a aceitação de valores compartilhados por nossas sociedades multiétnicas e multiculturais”. (OEA, 2008).

Na Quarta Cúpula, ocorrida em Mar del Plata, na Argentina, em novembro de 2005, o centro das discussões foi o direito ao trabalho. Foram ressaltados compromissos de reduzir a pobreza e a fome, e, quanto à educação, o compromisso foi de melhorar o acesso à educação básica, só que a referência é feita às crianças. “Envidaremos esforços no sentido de melhorar o acesso e qualidade da educação básica de todas as crianças, reconhecendo que a oferta de oportunidades de educação é um investimento no futuro de nossas sociedades”.

As conquistas obtidas ficam por conta da formulação de políticas públicas interamericanas, numa discussão ampla envolvendo o Continente, enquanto as limitações podem ser geralmente atribuídas à implementação em cada país. Apesar da formulação e a implementação aparentarem dois momentos distintos, eles se implicam, se influenciam, fortalecendo a ideia da diversidade própria, da individualidade de cada país, do não- resultado de receitas prontas, pois o que pode ser considerado bom para um país não é necessariamente bom para o outro.

Outro cuidado refere-se à preparação institucional dos países para implantação da política, concebendo os limites econômicos, culturais e políticos do país.

Consideramos que esses eventos foram significativo caminho para influenciar definições de políticas públicas nos países e, por consequência, nos estados. No entanto, não podemos deixar de incluir a importância das pesquisas científicas, do intercâmbio de conhecimento e a mobilização e pressão da sociedade por meio de partidos políticos, sindicatos, associações e movimentos sociais.

As determinações retiradas das Cúpulas fizeram-se presentes nos planos de governos dos países americanos, no entanto, a qualidade e o atendimento as

demandas pelos serviços sociais vindas da sociedade ocorreram forçados pelos intensos embates entre os movimentos sociais e sindicais que sucederam em nosso País nesse período, mesmo com o cenário político vigente na década de noventa.

O alinhamento do Estado do Ceará à política econômica de fundamentação neoliberal ocorre com a alteração na liderança política do Estado. As mudanças na história política do Ceará começam a acontecer na década de 1970. Nossa óptica será dirigida para o período histórico do “Governo das Mudanças”⁴, tempo em que se desenvolveu o Projeto em estudo.

O Estado do Ceará iniciou sua modernização industrial em 1974, segundo Abu-El-Haj (2003), com a implantação do Fundo de Investimento no Nordeste – FINOR e do Programa de Reparcelamento da Indústria Têxtil, em 1980. No intervalo de 1974 a 1980, renasceu em 1978 o Centro Industrial do Ceará – CIC, o que representou a tomada de consciência de classe entre os setores da burguesia. A intenção de mudar de um governo regional (governo dos coronéis⁵) para um governo desenvolvimentista deu origem à disputa para o cargo de governador do Estado, representado pelo candidato eleito, o empresário Tasso Jereissati, e um grupo político suprapartidário formado por uma frente com os partidos Partido do Movimento Democrático Nacional - PMDB, Partido Comunista Brasileiro -PCB, Partido Comunista do Brasil - PC do B e Partido Democrático Cristão - PDC. Após a consolidação política do grupo, há a dissociação do PMDB e filiação ao recém-fundado Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB. Esse destaque é dado pela clara posição ideológica desse partido ao projeto neoliberal de organização econômica do Estado, favorecendo assim a compreensão de alguns pontos defendidos no programa de governo e o contexto em que se desenvolveu o Tempo de Avançar. Inicia-se então no nosso estado, a adoção de políticas sociais mais ativas e promoção de investimentos desenvolvimentistas de grande impacto sobre a renda *per capita*.

Segundo o documento produzido no diagnóstico para o plano decenal de educação do estado (Ceará, 1984), populacionalmente, apresentamos na década de

⁴ Governo das Mudanças – Governo originado de um grupo de técnicos e jovens empresários do Centro de Indústria e Comércio – CIC, a partir do colapso do modelo econômico de teor agrário do Ceará. O grupo se apresentou com um discurso diferenciado das elites agrárias e industriais da época, conforme Amaral Filho (2003, p. 28), “sintonizados com as idéias de vanguarda dentro e fora do estado do Ceará e, por outro, transformaram o CIC num grande fórum de debates e reflexões sobre os problemas políticos e sócio-econômicos locais, regionais e nacionais”. A atuação foi tão intensa e sistemática que deu origem a um projeto político alternativo denominado “pró-mudança”.

⁵ Liderança política com apoio das lideranças rurais.

1990 crescimento na zona urbana e decréscimo na zona rural. A população de 15 a 19 anos era estimada em torno de 717 mil jovens, representando 11% da população do Estado.

A produção agrícola, principal atividade do estado até os anos 1980, foi alterada, havendo queda na agricultura de subsistência pura para atividades de transformação e/ou exportação de produtos semielaborados ou elaborados. A exploração dos recursos naturais de forma predatória, de acordo com o diagnóstico do plano decenal, levou à exaustão recursos como os solos e a pesca de lagosta.

A indústria modernizou seu parque tecnológico introduzindo novos equipamentos. Essa realidade, além de absorver parte da mão-de-obra qualificada que estava desempregada, absorveu parte de mão-de-obra não especializada. O avanço da indústria provocou o deslocamento de contingentes rurais para os centros urbanos, especialmente para a capital e municípios formadores da região metropolitana, onde se encontra o parque industrial do Estado.

Com isso, registrou-se no Ceará (1984) que a população economicamente ativa do Estado aumentou de 33% em 1960 para 56,9% em 1991, mas, ao mesmo tempo, decresceu sensivelmente na zona rural, de 67% em 1960 para 35% em 1991, configurando-se o êxodo rural para os centros urbanos, formado de indivíduos na maioria analfabetos, que, se unindo aos grupos marginalizados locais, contribuiu para aumentar o exército de desempregados e a criação de bolsões de miséria da periferia da Capital e cidades mais desenvolvidas do Estado. As políticas sociais desenvolvidas pautavam-se por ações assistencialistas que não melhoravam a qualidade de vida nem favoreciam a preparação para o trabalho ou qualificação outra que permitisse alterar o modo de vida dessas pessoas.

No tocante à renda dos 184 municípios cearenses, 77,7% (143) estavam abaixo do mínimo mundial de sobrevivência, caracterizando-se em sua maioria como municípios rurais, sem aparelhos básicos de atendimento a educação, saúde, habitação, ou mesmo incremento à agricultura familiar ocupação principal das populações locais, realçando mais uma vez a grande concentração de renda existente na região e no Estado, reflexo das políticas de desenvolvimento empreendidos ao longo dos anos em especial pelo Governo federal, muitas vezes de assistencialismo paliativo, discriminativo e protecionista, a favor das regiões Sudeste e Sul do Brasil.

Em 1995 foi implantado no Ceará o modelo de gestão denominado, pelos dirigentes, de “Participativa” e que tinha dois objetivos: 1) “aumentar a eficácia do governo através de uma administração orientada para alcançar resultados”; 2) “elevar a eficiência no uso de recursos públicos por meio de técnicas gerenciais adequadas e da mobilização da sociedade”. (ABU-EL-HAJ, 2003). Esses objetivos orientaram a política de educação do governo, que tiveram como característica ampla cobertura, correção de distorção e tempo reduzido. As diretrizes elaboradas desde o primeiro governo de Tasso Jereissaité tiveram continuidade nos governos seguintes.

As ações desenvolvidas por esses governos não apresentaram alterações no quadro social do Estado, proporcionando maior concentração de renda, aumento da pobreza, abandono do campo em detrimento da ampliação número de indústrias e do crescimento de centros urbanos regionais.

1.2A Educação como Política Pública

Cabe-nos, inicialmente, apresentar nosso entendimento de educação antes de situá-la como política pública. Para tanto, buscamos três grandes ideias de teóricos que, segundo Ghiraldelli Jr (2002), são representativos no projeto moderno em Filosofia da Educação: J. F. Herbart, John Dewey e Paulo Freire. Acrescentamos também a discussão de Theodor Adorno, por considerarmos que ele traduz nossa concepção de educação.

Para Herbart (*apud* Ghiraldelli Jr, 2002), a educação ocorre pelo aprendizado de conceitos morais e intelectuais que motivam para o aprendizado de outros conceitos. Essa teoria comporta a educação no sentido do domínio intelectual e também moral, uma acumulação de saberes pelo homem.

Dewey (*apud* Ghiraldelli Jr, 2002), considerava a educação como organização de experiência de crescimento. Aprendendo, o homem aumentava sua capacidade de inventividade. Aqui já percebemos uma concepção em que o homem pudesse se apropriar do saber, mas aplicá-lo na resolução de problemas.

Paulo Freire reunia a proposta dos dois, acrescentando que não bastava aprender, mas aprender a aprender a partir de sua realidade, ao mesmo tempo em que a transformava. Freire (2008) situa a educação como uma possibilidade de o

homem perceber-se no mundo, transpondo limites colocados pelo mundo em que vive.

Adorno (2000) apresenta sua ideia de educação, não como modeladora de pessoas, ou apenas transmissão de conhecimentos, mas como produção da consciência verdadeira. Essa racionalidade alcançada com a educação, para Adorno (2000) não representa uma limitação do homem a adquirir conhecimentos que o tornem ajustado à sociedade pelos saberes que adquiriu ou o oriente para compreender o mundo em que vive. Essa concepção de Adorno aponta a educação como potencial para o desenvolvimento humano.

Quando adentramos a educação tratada como política social, encontramos na visão dos governos e empresários de nosso País uma preocupação maior com o desenvolvimento econômico; educação como instrumentalização de pessoas para garantir a qualificação necessária para seu desempenho nos espaços de trabalho, fugindo do saber transpondo a atividade manual, do manejo reconstrutivo do conhecimento. Podemos constatar esse posicionamento quando observamos o que foi produzido nas Cúpulas das Américas, conforme foram anteriormente descrito.

Cabral Neto e Rodrigues (2007) exprimam que a ótica de educação se delinea desde as discussões da sociedade e dos documentos por ela produzidos. A educação é uma política social desenvolvida pelo setor público e também privado, sendo que o setor público atende a uma porção maior da sociedade, principalmente aqueles que têm baixa renda e dificuldade de acesso a outras políticas sociais.

A Educação de Jovens e Adultos, em todos os seus níveis, é atendida pelo setor público, com pouca participação do setor privado, senão em cursos de ensino fundamental maior e ensino médio de curta duração, com certificação por meio de exames promovidos pelo setor público. Os cursos de ensino fundamental maior e ensino médio, geralmente, são desenvolvidos em caráter supletivo⁶.

⁶ Esse termo surgiu da adoção do ensino seriado em 1931, quando aumentou a necessidade de regularizar a faixa etária apropriada à seriação. Os exames supletivos permitiam a passagem de uma série para outra. Com a lei 5692/71 o ensino supletivo ganhou capítulo próprio, com cinco artigos. Em um deles há uma espécie de explicação de sua destinação: “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Os cursos eram oferecidos em qualquer nível de ensino, não só para conclusão, mas para aperfeiçoamento e até alfabetização. Poderia se dar via ensino a distância ou outros meios. Os exames obrigatoriamente seriam oferecidos na rede oficial de ensino. O tempo de duração era livre recomendando-se o ajuste ao tipo de aluno a que se destinavam. O Parecer nº 699/72 do Conselho Nacional de Educação regulou a idade de prestação dos exames, o controle a ser feito pelos poderes públicos, e quatro funções desse ensino: suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação), suprimto (complementação do inacabado por meio de

As políticas desenvolvidas na educação de jovens e adultos – EJA sempre se pautaram em políticas de governo, nunca de Estado⁷. Essas políticas enquadram-se dentro de programas que receberam o nome de compensatórios⁸. As ações realizadas fundamentam-se em programas e/ou campanhas desenvolvidas em todo o Território nacional ou estadual, visando a atingir grande número de pessoas. Torres (1992, p. 79) entende que os motivos para o papel secundário ou marginal da educação de adultos na América Latina são “as características socio-econômicas e a localização estrutural de sua clientela potencial, e a falta de poder dessa clientela”.

Num levantamento sobre o que temos juridicamente relacionado a educação de jovens e adultos em nosso País, identificamos poucas ações, sendo as mais significativas encontradas nas últimas décadas.

Inicialmente, os registros apontam para aspectos históricos, como as diversas campanhas nacionais para a “erradicação” do analfabetismo, a exemplo da acontecida em 1947, denominada de Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos.

A próxima medida fica por conta das Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionadas em 1960 e em 1971, que reafirmam a linha de entendimento de que a Educação de Jovens e Adultos - EJA é distinta da Educação Infantil contida na Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946. Entre as duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1960 e 1971), ocorre nova campanha de erradicação do analfabetismo personificada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

cursos de aperfeiçoamento e de atualização, a aprendizagem e a qualificação. Popularmente supletivo é todo ensino de EJA, curso com pouco tempo de duração, conteúdo mínimo e que não necessita saber para ser aprovado.

⁷ As políticas de governo são aquelas que constam de um projeto de governo não se tornam leis; já as políticas de Estado são reconhecidas e firmadas por leis votadas no Legislativo e confirmadas pelo Executivo.

⁸ Programas compensatórios em educação segundo Connell (1995), foram planejados como meio de romper um ciclo de pobreza formado pelo baixo rendimento escolar, que por sua vez levava ao fracasso no mercado de trabalho e à pobreza na próxima geração. Com a oferta dos programas, o fracasso foi transferido das instituições para as pessoas que dele participavam. Assim, tornaram-se portadoras de um deficit e as instituições ofereceriam uma compensação. Esses programas variam sua configuração de país a país, mas com alguns elementos em comum: um “público-alvo” e planejado para compensar as desvantagens dos grupo para ele indicado enriquecendo seu ambiente educacional, executados pelo acréscimo de alguma coisa ao sistema escolar. Os pressupostos que fundamentam esses programas são assim descritos por Connell (1995, p. 16): o problema diz respeito a um grupo-alvo em desvantagem; o individuo pobre é diferente da maioria em termos de cultura e atitudes; e que a correção da desvantagem na educação é um problema técnico, exigindo, acima de tudo, a aplicação de um conhecimento especializado, baseado em pesquisa.

Não personificando uma política de Estado, mas, significando avanços para EJA, constam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, o Parecer 011/2000, a Resolução 01/2000 e a Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, onde respectivamente reconhecem como modalidade de ensino, afirmam diretrizes curriculares e garantem financiamento, apesar de que diferenciado e desvalorizado em relação a outras modalidades de ensino.

O artigo 4º da LDBEN, nos seus incisos I ao IX, traz recomendações importantes de serem acatadas na modalidade de EJA, como: as iniciativas de educação para jovens e adultos, indicando possibilidades de organização de tempo e espaços, recomendando a implantação de espaços escolares nos locais de trabalho (empresas e órgãos públicos).

Propõe também o referido artigo, no inciso VI, um aspecto importante, que é adequação do ensino noturno às condições do educando, proposta que, com exceção dos centros de educação de jovens e adultos, não chega a ser atendida, visto que, conforme relato de educadores e constatação em diversas escolas das redes municipal e estadual, não se efetiva, ficando a cada ano pior. No ano de 1998, municípios chegaram a desativar o turno noturno, assim como secretarias municipais de educação restringiram qualquer tipo de acompanhamento, alegando falta de recursos, de pessoal e a violência que cresce a cada dia na periferia das grandes cidades, resguardando a qualidade da oferta, de forma a adequar-se à realidade daqueles que tem que trabalhar.

O artigo 5º da LDBEN garante o acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo de todos os cidadãos, podendo os mesmos ou associações que os representem exigi-lo. O parágrafo 5º desse artigo preconiza que para a garantia do cumprimento da obrigatoriedade do ensino, "o Poder Público criará alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente de escolarização anterior", o que possibilita a mobilidade dos alunos a partir de sua potencialidade.

Do ponto de vista formal, constitucionalmente, o direito à educação para pessoas jovens e adultas tem seu marco jurídico dado pela Constituição de 1988, ao determinar em seu Art. 208, inciso I: que o Estado deve oferecer "Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

Na década de 1990 o Brasil foi tido pela Organização das Nações Unidas como tendo perdido a oportunidade de realizar o desenvolvimento humano, haja

visto termos apresentado um rápido crescimento econômico a partir da década de 1970, sem apresentar equivalente crescimento humano. O que se configurava eram a falta de prioridade aos pobres, baixa qualidade dos serviços oferecidos, clientelismo no serviço público, elevados custos e grande desperdício. Um estudo da Organização dos Países Desenvolvidos, datado de 1995, apresentado por Velloso (1999), indica que os gastos públicos do Brasil com educação – 5% do Produto Interno Bruto - eram equivalentes aos gastos do Estados Unidos, Bélgica e Espanha. Conforme descrito no Plano Decenal de Educação para Todos, o contexto da educação de jovens e adultos em 1993 apresentava reduzida escolaridade média da população, com um grande contingente de jovens e adultos subescolarizados.

As estatísticas mostram que, dos 17,5 milhões de analfabetos formais com idade superior a 15 anos, apenas 4,1 milhões encontram-se no grupo economicamente mais ativo. Neste grupo, é mais preocupante a incidência de subescolarização: 18,8 milhões não chegaram a completar quatro anos de escola. (BRASIL, 1993, p. 22).

Dos desafios que se propunha a enfrentar, o plano expressa: “omissão da política educacional em relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais de jovens e adultos e na definição dos segmentos prioritariamente atendidos”. Nas metas estabelecidas também se reporta da EJA: “ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados”.(P.42).

Direcionando nossa visão para o Estado do Ceará, vamos identificar ações destinada àqueles que não concluíram a educação básica na idade própria, Dados do Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (Ceará, 1998) para o ano de 1996 dão conta de que, dentre os 1.142.475⁹ alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, 520.688, ou seja, 45,6%, apresentavam uma distorção idade/série acima de dois anos. Aliavam-se a esses dados outros indicadores desfavoráveis, como elevado índice de repetência, evasão e baixo rendimento escolar.

⁹ Fonte: Central de Dados da SEDUC - CE

A educação de jovens e adultos no período da elaboração do Plano Decenal apresentava um quadro bastante crítico. De acordo com Ceará (1994) pelo Censo demográfico/91, a população do Estado era de 6.470.785 habitantes, dos quais 3.686.904 estavam na faixa etária de 15 anos e mais, e daí destacava-se um segmento de 1.217.705 analfabetos. Foram apontados como possíveis causas: a falta de oferta de matrícula no ensino fundamental, para toda a população.

As ações de combate ao analfabetismo foram expressas como inconsistentes, sem acompanhamento efetivo e sem avaliação. Na continuidade de estudos, a Secretaria de Educação do Estado oferecia cursos supletivos de ensino fundamental e médio e curso supletivo, o Curso de Habilitação de Professores Leigos – Logus II, e também os exames supletivos de educação geral e profissionalizante realizados anualmente. No Plano Decenal do Estado (Ceará, 1994), seguindo essa informação, já consta que o número é pouco representativo, pois atinge somente as áreas urbanas dos municípios, com exceção do curso de formação de professores, que beneficia predominantemente a área rural. O *Logus II* representou uma ação importante para a melhoria da prática de sala de aula e da autoestima dos professores rurais, sendo para alguns o primeiro contato com teorias de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo o diagnóstico exposto em Ceará (1994), Plano Decenal (1993-2003), a análise da modalidade EJA é de que não existe uma política de estado que determine seus verdadeiros rumos, bem como são poucos os recursos que o Poder Público a ela destina, prejudicando a modalidade no sentido da aquisição de material didático para o aluno, formação de professores, construção e reforma dos espaços físicos, acompanhamento e controle.

Conforme registros da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, desde a década de 1970, são desenvolvidos planos e projetos voltados para minimizar os efeitos do fenômeno distorção idade/série. Como exemplos, são citados registros do Plano Estadual de Educação para o período de 1973 a 1976, que inclui o Projeto “Matriculação” e, posteriormente, o Programa Novas Metodologias (1976), orientado pelo Ministério da Educação – MEC e desenvolvido também em outros estados; e, nos primeiros anos da década de 1990, o Programa de Regularização do Fluxo Escolar.

Na busca da superação desse problema, foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica, em 1996, o Projeto Tempo de Aprender, cuja meta inicial era

atender, em ação emergencial, 40 municípios. O Projeto Tempo de Aprender incorpora os subprojetos *Tempo de Ler*, uma ação de alfabetização voltada para crianças e adolescentes que se encontravam fora da escola, e *Tempo de Avançar*, destinado a alunos que se encontravam atrasados em relação à idade, visando, portanto, à aceleração dos estudos.

Em 1994, o índice de desenvolvimento humano do Ceará, abaixo do registrado para o Brasil, foi, de acordo com os técnicos da Secretaria de Planejamento do Estado do Ceará, fortemente condicionado pela situação educacional do Estado. O baixo nível de instrução da população, por seu turno, se reflete também na sua baixa capacitação, dificultando a criação de opções de superação das dificuldades e carências sociais, deixando de contribuir no combate à crise do mercado de trabalho.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ceará (CEARÁ, 1995), “a forte relação entre desenvolvimento e os níveis educacionais da população justifica a estratégia do governo estadual de capacitar a população na perspectiva de construir a cidadania, garantindo, entre outros resultados, a inserção da população no mundo do trabalho”. Como opção para solucionar esse problema, o Plano indica que se deve elevar o perfil educacional e a melhoria da qualificação profissional da população, priorizando ações intersetoriais de Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia, de forma que assegure a inserção do Estado na sociedade do conhecimento. Esta estratégia, conforme o Plano, implica asseverar a melhoria da empregabilidade e, em consequência, a redução dos desníveis de renda.

Como estratégia para o desenvolvimento, foi expresso que o Governo estadual deveria desenvolver esforços, no intuito de aumentar a eficiência dos gastos em educação e concentrá-los em programas que resultem em melhores indicadores educacionais. Os focos de implementação da política deveriam ser: a manutenção da universalização do ensino fundamental na idade adequada, a correção do fluxo escolar da educação básica, a melhoria da qualidade do sistema de ensino para aumentar as taxas de conclusão e desempenho escolar, ampliação e melhoria do ensino médio; redução do analfabetismo de jovens e adultos e promoção de uma educação profissional vinculada ao desenvolvimento sustentável do Estado.

Consideramos que foi dentro do objetivo “a correção do fluxo escolar da educação básica a melhoria da qualidade do sistema de ensino para aumentar as

taxas de conclusão e desempenho escolar” que se desenvolveu a ideia do projeto do Tempo de Avançar.

A proposta para Educação Básica do Ceará, adotada desde 1995, segundo o Plano de Desenvolvimento Sustentável, significou uma mudança de paradigma na educação do Estado, demonstrando uma evolução nos indicadores educacionais e a crescente participação da sociedade civil, convocada a participar das discussões por meio de seminários regionais, quando o governo apresenta e discute suas propostas.

A realidade dos pequenos municípios cearenses nesse período caracteriza-se pelo grande número de escolas isoladas, “casa do professor”; poucas escolas com o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, geralmente nos distritos e nas sedes dos municípios, falta de escolas de nível médio; e elevado número de professoras leigas. A Educação de Jovens e Adultos nesses municípios acontecia quando havia a oferta de programas pelos Governos estadual e federal.

No período em que se desenvolveu a primeira fase do Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ceará, 1995 – 1998, a implementação do Projeto Todos Pela Educação de Qualidade para Todos permitiu o alcance da universalização técnica do acesso ao ensino fundamental, com a cobertura de matrículas de 97% na faixa de sete a 14 anos. Ademais, o crescimento da matrícula do ensino médio no Ceará foi de 72,8% (1995-99), superando os resultados alcançados pelo Nordeste e pelo Brasil (Ceará, 2000).

Considerando os desafios de cada um dos níveis de ensino da educação básica, é exibido no plano a idéia de que

[...] a política Todos pela Educação de Qualidade para Todos deve ser considerada como princípio permanente das políticas sociais em educação: sempre deve ser mantida a mobilização social (Todos pela Educação), sempre se buscará a Educação de Qualidade e sempre se desejará a mais ampla cobertura e oferta de oportunidades educacionais para toda a população (Educação para Todos). Em cada época, o alcance e a manutenção desta política exigirá estratégias diversificadas e contextualizadas ao tempo para equacionar os problemas educacionais levantados. Dando continuidade a essa política, o Governo do Estado implementará programas identificados com cada um dos princípios de mobilização, qualidade e democracia, que atenderão a população, da Educação Infantil à Universidade, entre os anos de 1999 e 2002. (CEARÁ, 1995).

Dentro da política de “TODOS PELA EDUCAÇÃO”; foram detectadas no plano as seguintes ações:

- participação da comunidade na eleição dos diretores;
- pela organização dos organismos colegiados escolares;
- implantação das discussões sobre “a escola que temos” e a “escola que queremos”. Tal movimento tem a escola como ponto de partida, por meio das assembleias constituintes escolares, e chega a toda a sociedade por meio de encontros temáticos, conferências, seminários, programas de televisão e rádio, jornais e revistas. Houve o convite à população para opinar e apontar caminhos para a educação do povo cearense, momento em que se consolidarão as parcerias já definidas (Agentes de Saúde, Pacto de Cooperação, Fórum de Educação, Jovens Empresários, Sistema S, Sistema de Justiça, organizações não-governamentais e organismos internacionais).

Outro ponto abordado foi a EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. Nesse sentido, o Plano indica que pressupõe a construção de uma rede única de ensino público, assim descrevendo a articulação,

baseada no regime de colaboração entre municípios e Estado, com a definição clara de responsabilidades. Os primeiros, assumindo a educação da criança, (Educação Infantil, - séries e ciclos iniciais do Ensino Fundamental), o Estado, assumindo a educação dos adolescentes e dos jovens (séries e ciclos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), e os dois, assumindo, solidariamente, a educação de jovens e adultos. (CEARÁ, 1995).

As estratégias citadas no Plano para melhoria da qualidade da educação além da rede são,

- políticas integradas de aprimoramento curricular,
- produção e distribuição de material de ensino-aprendizagem,
- formação inicial e continuada,
- valorização do magistério, e

- definição de padrões básicos para todas as escolas da rede pública e aperfeiçoamento da gestão escolar.

Com o intuito de operacionalizar essas estratégias, foram implementados os seguintes programas:

- Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Médio
- Desenvolvimento da Gestão Educacional Cooperativa e Participativa
- Formação e Valorização do Magistério Público
- Expansão e Melhoria da infraestrutura e Gestão do Ensino Médio
- Provedoras do Saber – universalização do acesso à Internet em todas as escolas da rede estadual de ensino, equipando todas as diretorias, salas de professores e grêmios escolares com pontos de acesso à rede mundial de computadores até o ano 2003.

Todos esses programas foram desenvolvidos e são passíveis de avaliação a fim de detectar os ganhos na qualidade da educação do Estado.

Com relação a EDUCAÇÃO PARA TODOS, foi posta no Plano a ideia de que, ao vencer o desafio de universalizar o ensino fundamental para a população de sete a 14 anos, iniciavam-se os esforços para a inclusão de outros grupos etários, como as crianças de zero a seis anos e os jovens e adultos.

O Programa "Capacitação Ampla da População - Ceará na Escola", inserido no Plano de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Ceará (Ceará, 1995) tinha como objetivo a regularização do fluxo e aumento da escolaridade e das oportunidades educacionais de jovens e adultos. Foi desenvolvido por meio de projetos¹⁰ de alfabetização para a zona rural, continuidade de estudos para os

¹⁰ Os projetos em educação dispostos no plano tinham a seguinte configuração:

- **ABC do Sertão** - tem por finalidade alfabetizar 300 mil jovens e adultos entre 15 e 39 anos, utilizando metodologias de educação a distância, consistindo de 60 programas televisivos e dinâmicas de grupos presenciais, transmitidos pela TVC para turmas organizadas em todas as escolas públicas, com alunos do ensino médio e comunidade escolar atuando como alfabetizadores.

- **Educação Contextualizada** - será direcionado à escolarização de 90 mil jovens e adultos entre 15 e 39 anos, recém-alfabetizados. Enfatizará a aprendizagem, levando em conta o contexto da economia e cultura local.

- **Tempo de Avançar** - desenvolvido em cooperação com os municípios cearenses, proporcionará a aceleração de estudos de 140 mil jovens e adultos de todos os 184 municípios do Estado do Ceará no ano 2000, possibilitando o acesso a séries mais adequadas à idade dos alunos beneficiados, e o retorno, nos anos 2001 e 2002, de 300 mil jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental

recém-alfabetiza dos e curso supletivo e qualificação dos gestores das escolas públicas estaduais e municipais. Conforme o documento-síntese do Projeto de Governo para os anos de 1999/2002, o Programa Ceará na Escola consolida a ideia de que a escola deve respeitar o perfil cultural do aluno jovem e adulto que a ela retorna, desenvolvendo um projeto pedagógico que aproveite as experiências desse estudante, assegurando-lhe a vivência de processos que formulem a auto-aprendizagem, como forma de conferir-lhe meios adequados para superação dos problemas que dificultaram ou impossibilitaram sua escolarização. Trata-se de ideia de educação permanente com base no horizonte social e espaço temporal do aluno.

O Programa ora descrito foi executado durante o período do governo Tasso Jereissati e dada continuidade no Governo seguinte, Lúcio Alcantra (período de 2003 a 2006). A forma como ele se desenvolveu e os impactos provocados com suporte em um dos projetos do Programa é que se configura como nosso objeto de estudo.

1.3 Tempo de Avançar

A origem metodológica do Projeto Tempo de Avançar está na Proposta Pedagógica do Telecurso 2000, projeto iniciado em 1993, elaborado pela Fundação Roberto Marinho e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP¹¹. O

e médio na idade própria. Constará da veiculação e recepção organizada de teleaulas em cerca de 4.310 telessalas em escolas públicas, utilizando a metodologia e material do Telecurso 2000 em convênio com a Fundação Roberto Marinho.

- **Qualificação dos Gestores da Educação** - voltar-se-á a qualificar todos os membros dos núcleos gestores, em nível escolar, municipal, regional (CREDE) e da SEDUC, utilizando programas televisivos com interatividade e avaliação presencial (SEPLAN, 1995).

¹¹ Para gerir e encaminhar o projeto, foi criado um Comitê Diretor, com representantes das instituições parceiras, e para assessorá-lo foi criado um Conselho Editorial. O Comitê encarregou-se de formular as primeiras propostas que originaram um documento denominado: *Telecurso de Formação Básica para o Mundo do Trabalho* – Documento Base, com respaldo nesse documento, outros foram elaborados, são eles:

- 1) *Fundamentos e diretrizes*
- 2) *Sistemas de utilização.*
- 3) *Capacitação de Recursos Humanos*
- 4) *Manual do Orientador de Aprendizagem.*

A FIESP tinha como tarefa mobilizar instituições ao seu alcance mais imediato, assim como as federações dos outros estados e as empresas, objetivando a implementação do projeto e a criação de redes de atendimento aos alunos, a mobilização da sociedade para apoiar o projeto. À Fundação Roberto Marinho coube o gerenciamento do projeto, a mobilização das empresas do Sistema Globo de Comunicações para assegurar doação de espaço de veiculação nos meios a ela relacionados, a coordenação da divulgação do projeto e a participação no Comitê Diretor, com a responsabilidade pela qualidade final dos materiais pedagógicos e publicitários produzidos. Ao Serviço Nacional de

Projeto Tempo de Avançar¹², composto dos cursos em níveis fundamental e médio, foi aprovado pelo Conselho de Educação do Ceará, pelo Parecer nº 1.151/2000.

A princípio, o Telecurso 2000 (implantado em 1998), foi utilizado em escolas organizadas pelo Serviço Social da Indústria – SESI e posteriormente a metodologia foi adotada por alguns estados em cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Pela sua origem, observamos que Telecurso 2000 faz parte das ações dos capitalistas por intermédio de suas entidades de classe. Dentro do discurso de preocupação com a formação do trabalhador, elaboraram um curso que em pouco tempo garantisse ao trabalhador a conclusão de um nível de estudo, ao mesmo tempo em que o qualificava para a melhoria de suas ações dentro dos espaços de trabalho (indústrias).

A adoção da metodologia do Telecurso 2000 pelo Governo do Estado do Ceará não representou uma novidade. Localizamos o Parecer nº 0457/97, do Conselho de Educação do Ceará, aprovado em 21.05.1997, que aprova a implantação do Telecurso 2000, pela Secretaria de Educação Básica. Inicialmente seriam implantadas 40 telessalas, atendendo a demanda dos níveis de 1º e 2º graus e profissionalizante, mais especificamente nos municípios onde há carência de professores. Os cursos iriam atender adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos do ensino fundamental e médio ou profissionalizante, além da atualização de conhecimentos e o aperfeiçoamento da formação. Essa experiência pode ser considerada uma espécie de piloto da ação antecedendo ao Tempo de Avançar no Estado.

O voto favorável da relatora baseou-se na aprovação do programa pelas instâncias superiores do País e por considerar que a programação atendia aos

Aprendizagem Industrial (SENAI/SP) coube a participação no Comitê Diretor, com atenção especial aos conteúdos pedagógicos do Telecurso de habilitação profissional, a divulgação do projeto, a participação na rede de atendimento ao aluno, a orientação quanto a roteirização, gravação e edição dos programas de habilitação profissional e orientação geral e supervisão do material impresso de habilitação profissional. Ao Serviço Social da Indústria (SESI/SP) coube a participação no Comitê Diretor com atenção aos conteúdos pedagógicos do Telecurso de 1º grau, a orientação geral e supervisão quanto aos roteiros, gravação e edição dos programas e material didático impresso de 1º grau (ensino fundamental), a divulgação do projeto e a participação na rede de atendimento ao aluno.

¹² Para descrição do Projeto, utilizamos como fonte documentos de registros da Secretaria de Educação Básica – SEDUC, como: estatísticas, relatórios dos CREDE, um documento síntese – que aborda concepções e orientações básicas do projeto. O Caderno de Capacitação nº 1, documento preparado pela Fundação Roberto Marinho, além do estudo de mensagens governamentais e do Parecer nº 1.151/2000, do Conselho de Educação do Ceará; além dos dados da pesquisa do IPEA realizada no Ceará e dos depoimentos coletados em 2006 com a equipe do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos por ocasião da coleta de dados de nossa pesquisa.

requisitos de ensino a distância. Outro aspecto favorável era estarmos na Década da Educação quando o desafio a universalização da educação básica, em particular do ensino fundamental, estava presente. Encontramos no Plano Decenal a proposta da disseminação dos meios de informação, comunicação e ação social, em apoio as redes escolares como meio para universalização do ensino fundamental.

Na Proposta de Prestação de Serviço assinada pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará e a Fundação Roberto Marinho, em 1999, estão descritas as obrigações das parceiras.

A Fundação Roberto Marinho teve como responsabilidade ministrar a capacitação dos professores em três fases no nível fundamental (TAF) e quatro no nível médio (TAM), sempre no início de cada módulo e capacitação a distância; uma avaliação externa¹³; oferecer palestras de especialistas com o fim de capacitar professores, técnicos da SEDUC e CREDEs; realizar três etapas de acompanhamento a 30% das telessalas em cada fase, dando orientações e observando as dificuldades para solicitar providências aos gestores; elaboração de um projeto onde se descrevesse a estratégia de trabalho; divulgar sempre que possível as atividades previstas no Projeto. Todas as ações deveriam ser descritas em relatórios que seriam organizados em um banco de dados.

A Secretaria de Educação Básica do Estado - SEDUC e as secretarias municipais de educação – SMEs, ficaram responsáveis pela organização das telessalas, provendo-as com televisores, antenas, fitas e livros (adquiridos da Editora Globo); selecionar e contratar professores; arcar com os custos da participação de professores e técnicos nas formações; responsabilizar-se pelas condições estruturais das capacitações, dos acompanhamentos e pelas atividades complementares.dos

No seu planejamento inicial o projeto previa uma avaliação externa. A mesma foi realizada, no entanto, seus resultados não foram observados, discutidos com os envolvidos, ou tomada alguma providência para resolução dos problemas detectados.

A avaliação do projeto é o eixo temático de nossa pesquisa, portanto, a seguir iniciaremos uma reflexão sobre avaliação de políticas públicas visando

¹³ A Fundação contratou o Instituto Multiplicar para realizar uma avaliação externa do projeto no Estado, ao final do primeiro ano do projeto.

fundamentar a necessidade de avaliar e utilizar os dados recolhidos nessa avaliação para aperfeiçoar o objeto investigado.

1.4 Avaliação de Políticas Públicas¹⁴

As avaliações de políticas geralmente ocorrem por encomenda dos governos ou sob a forma de pesquisa acadêmica de iniciativa dos próprios investigadores. As investigações encomendadas pelo governo são, conforme Barreto e Pinto (2000), realizadas, sobretudo, por institutos de planejamento e/ou agências de pesquisa, haja vista que são estudos de grande porte e onerosos. As equipes de trabalho são numerosas e possuem razoável infraestrutura que dê suporte à sua operacionalização. Os estudos por elas produzidos, via de regra, não são divulgados em artigos, pois se restringem a relatórios extensos, entregues aos órgãos que os requisitaram, pois, nem sempre os gestores do setor público consideram interessante a divulgação de dados e resultados que podem comprometer a legitimidade de suas ações.

Na bibliografia consultada, no entanto, mesmo os estudos de caráter acadêmico que avaliam programas também constam em número reduzido, confirmando o fato de que esse tipo de avaliação ainda precisa se consolidar no País.

De modo geral, os trabalhos referentes à avaliação de programas publicados nos periódicos, seja de caráter acadêmico, seja sob encomenda, têm a intenção de estender certas reflexões suscitadas pelas análises avaliativas a um público mais amplo, dada a natureza do veículo escolhido. Por esse motivo, nem sempre, seus autores explicitam a metodologia empregada, os procedimentos utilizados ou os modelos teóricos que subsidiaram a análise, o que em muitos casos dificulta sobremaneira o esclarecimento, para o leitor, do desenho utilizado na avaliação. Em outros casos, ainda, a seleção de aspectos parciais dos programas para análise impede mesmo a compreensão da lógica própria do Programa. As análises disponibilizadas até o momento são fundamentadas em sua maior parte pela

¹⁴ Ao decidirmos por nosso objeto de estudo, buscamos aprofundar o conhecimento sobre avaliação de projetos sociais. No que se refere à educação, em todos os artigos e trabalhos encontrados, deparamos com a frase: estudo recente com poucas publicações. Na avaliação de projetos na educação básica, os trabalhos são mais difíceis ainda.

observação de aspectos quantitativos. Nossa avaliação propõe a associação de aspectos quantitativos, qualitativos e históricos, de forma a proporcionar ampla compreensão do objeto em estudo

A avaliação de políticas ou programas de governo deve ser uma atividade constante, dando aos casos de insucessos a mesma divulgação de uma circunstância contrária. Iniciativa desse tipo foi tomada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, ligada ao Ministério de Educação, ao avaliar a 1ª etapa do Programa Brasil Alfabetizado e expor os resultados, mesmo que negativos, em busca de soluções e sensibilização no sentido de obter resultados positivos na 2ª etapa do Programa ou no seu redesenho.

Outra iniciativa positiva do MEC nesse sentido foi a de pôr à disposição de pesquisadores, por meio do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação – INEP, os dados estatísticos de programas e projetos para realização de novas pesquisas.

Atualmente, as ações governamentais estão sendo avaliadas mais amiúde, em virtude da imposição dos agentes financiadores internacionais; mesmo assim, numa estrutura por eles imposta, com uma característica de prestação de contas, segundo Dalben (2002, p. 28), com “características objetivistas, tecnocráticas, quantitativistas e produtivistas, sempre vinculada as leis de mercado”. Os resultados, no entanto, ainda não são disponibilizados na integra à sociedade.

Depresbiteris (1989), ao se reportar à avaliação de programas ou pesquisa de avaliação, assinala que esse caráter de pesquisa vem de uma definição fornecida por Selltiz et al (1987): “a avaliação de programas é um tipo especial de pesquisa aplicada, elaborada para avaliar programas, geralmente programas sociais de melhoramentos [...]”. (P.13).

Numa referencia histórica, na perspectiva de Talmage apud Depresbiteris (1989) a avaliação de programa começou a tomar corpo na década de 1950, quando críticos cobraram avaliações mais amplas, envolvendo variáveis de um programa educacional. Outra motivação para avaliação de currículo é descrita por Popham, que alega ter sido uma iniciativa tomada quando do lançamento do satélite Sputnik pelos russos em 1957, levando os estadunidenses a investir milhões de dólares em uma série de iniciativas educacionais e concomitantemente na sua avaliação.

Talmage (1982) apud Depresbiteris (1989) acentua que os estudos avaliativos de programas sociais tiveram impulso com uma política denominada “Guerra à pobreza” por avaliadores oriundos das ciências políticas e sociológicas.

1.4.1 Modelos de Avaliação

Vamos observar que a avaliação de programas possui princípios básicos. Segundo Talmage (1982) apud Depresbiteris (1989, p. 33),

- possibilitar julgamento de valor de um programa;
- subsidiar tomada de decisões; e
- servir a funções políticas.

Esses princípios são determinantes nos modelos de avaliação adotados. Para fundamentar nosso entendimento de avaliação e a determinação da base teórica de nosso estudo é que apresentamos alguns modelos¹⁵ que são considerados clássicos na área.

Avaliação de Objetivos

Ralph W. Tyler é reconhecido como grande sistematizador da avaliação educacional. Worthen et al (2004), ao apresentar as avaliações centrada em objetivos, faz referencia a Tyler afirmando que ele tem o crédito de conceituá-la e popularizá-la na educação. Apesar de apresentar uma argumentação cientificamente aceitável e de fácil adoção, o modelo de Tyler recebeu muitas criticas.

Para ele, a avaliação tem como fim verificar a concretização dos objetivos propostos. Esta opinião fez com que o modelo de avaliação por objetivos fosse considerado positivista, principalmente por limitar o olhar ao fenômeno apenas à medida que eram alcançados os objetivos para ele traçados, desprezando os aspectos que surgiram ao longo do desenvolvimento ou efeitos outros provocados, tirando assim a possibilidade de aprimoramento.

¹⁵ O uso do termo “modelo” em avaliação tem muito significados. Aplicamos aqui a definição dada por Vianna (2000, p. 34), O modelo descreve o que o avaliador faz ou prescreve o que deve fazer. Usamos para avaliação o termo em dois sentidos: prescritivo, que é o mais comum, conjunto de regras, prescrições, proibições, quadro de referenciais, que especificam o que é bom e próprio para avaliação e como a avaliação deve ser feita; e Descritivo: conjunto de afirmações e generalizações que descrevem, prescrevem e explicam as atividades da avaliação.

Worthen et al (2004) ressaltam que a abordagem centrada em objetivos é aplicada até hoje pela sua facilidade. Após a década de 1930, foi sendo refinada por diversos teóricos como Mager, Bloom, Madaus e outros. Apontam também vantagens como a de levar os responsáveis por programas de refletir sobre as intenções e prestar esclarecimentos sobre os resultados desejados, incentiva aos avaliadores a elaborar a base valorativa para julgar programas melhorando as técnicas de mensuração, organização de listas passo-a-passo. As críticas são muitas, chegando os autores a numerá-las. Apresentaremos algumas delas: falta de componentes avaliatórios reais, não possuir padrões para julgar as discrepâncias observadas entre os objetivos e os níveis de desempenho, negligencia transações que ocorrem no interior do programa ou atividade avaliada, e outras que levam a concluir que essa abordagem possui uma visão “míope” com tendências a limitar sua efetividade e seu potencial.

Em nosso estudo sobre o Projeto Tempo de Avançar fizemos a observação de que, se levássemos em conta apenas os objetivos estabelecidos para implantação do projeto, teríamos uma visão limitada do Projeto.

Avaliação Responsiva

O modelo de avaliação responsiva foi desenvolvido pelo estadunidense Robert Stake, numa época em que prevaleciam as avaliações feitas para observação e o alcance dos objetivos dos programas. Ele apresenta como uma proposta diferente, que se orienta mais em direção às atividades do programa e menos para suas intenções.

Nesse tipo de avaliação o avaliador utilizará instrumentos variados para coletar dados, cuja definição irá depender do tipo de informação que pretende obter. Para tanto, é traçado um plano de avaliação. A mensuração dos resultados nesse caso nem sempre indicam o valor do programa e a compreensão do problema identificado será apreendida com suporte nas informações coletadas pelo avaliador.

Stake apud Vianna (2000) ainda proporcionou a reflexão sobre avaliação quantitativa e qualitativa, desmistificando a superioridade de uma sobre a outra, mas indicando que o uso irá depender da necessidade do avaliador.

O conhecimento que o avaliador tem sobre o objeto da avaliação é muito importante na aplicação desse modelo, visto que ele terá que identificar o que é ou

não-relevante na elaboração da proposta de avaliação, além de tomar diversas decisões que irão necessitar do domínio do objeto de avaliação. Nos procedimentos definidos por Stake resumidos por Vianna (2000), observamos bem o que afirmamos, nos momentos descritos a seguir.

1) discutir com os responsáveis pelo programa. 2) identificar o escopo do programa; 3) analisar as atividades do programa; 4) identificar propósitos e preocupações; 5) conceituar questões e problemas; 6) identificar necessidades de dados; 7) selecionar observadores, juízes e até mesmo instrumentos, se necessários; 8) observar antecedentes, interações e resultados; 9) preparar descrições, estudos de caso; 10) validar – confirmar ou “desconfirmar”; 11) elaborar informações para vários públicos; 12) apresentar relatórios formais, se for o caso. (VIANNA, 2000, p. 39).

Esses eventos são apresentados como se fossem as horas de um relógio, sendo possível ao avaliador iniciar o evento 1 (meio-dia) e seguir no sentido horário ou, caso deseje seguir no horário contrário, alternar eventos ou realizá-los simultaneamente. O que o autor desejava, de acordo com Worthen et al (2004) era mostrar a importância da flexibilidade na avaliação.

Nesse modelo ouvir os envolvidos é crucial para a percepção do avaliador. As informações dadas por eles serão importante subsídios para suas inferências. Os acontecimentos relacionados ao objeto de estudo e a forma como ocorreram também são fontes importantes na avaliação.

A apresentação de um relatório claro para os interessados é uma ação proposta nesse modelo Vianna (2000) situa o avaliador na posição de um contador de histórias, que retrata “múltiplas realidades, em toda sua complexidade e refletir o mistério de sua experiência”.(P.39) A clareza de um relatório de avaliação é muito importante no retorno aos interessados, que muitas vezes se afastam desses resultados em virtude da incompreensão de termos técnicos, excesso de números e fórmulas mirabolantes, que põem as análises como algo que sempre precisa de uma tradução de um *expertise* na hora de sua leitura e apreciação.

Aliás, a clareza na expressão do relatório faz parte das características da avaliação do tipo naturalista, que, segundo Vianna (2000), são aquelas em que os sujeitos são observados em seus espaços cotidianos, nas atividades habituais. As oposições a essa abordagem alegam que são subjetivas, e na visão desses

opositores não fidedignas. Stake, seu criador, exprime como fator de dificuldade ter um elevado custo.

O desenho de nossa avaliação tem alguns aspectos dessa abordagem, a alternância entre o quantitativo e o qualitativo, a adoção de alguns dos doze passos descritos por Stake. Outra associação está em nosso tipo de pesquisa que se configura como um estudo de caso, indicado por Stake para uma pesquisa avaliativa.

Avaliação Formativa e Somativa

Michel Scriven propôs não um modelo de avaliação, mas fez proposições que contribuíram para compreensão da lógica da avaliação educacional. Sua posição contrária a avaliar a partir dos objetivos do programa levou a propor a avaliação livre de objetivos.

Vianna (2000) assevera que a importância da contribuição de Scriven consiste em estabelecer papéis desempenhados pela avaliação, além de traçar um objetivo: “determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado”.(P.85). A determinação de papéis para avaliação permite aos interessados em determinado fenômeno ou objeto que saiba como está se desenvolvendo ou qual o seu valor para o fim a que foi destinado.

A determinação desse valor deveria ser dada de acordo com Scriven, por quem solicitou a avaliação e não pelo avaliador, o que para alguns teóricos prejudica a qualidade da avaliação, pois acreditam que o avaliador é quem deve apresentar um juízo de valor sobre o objeto avaliado. Acreditamos que a determinação de um juízo de valor pelo solicitante da avaliação pode ser alvo do viés da agregação aos interesses da instituição, ou impedir que os resultados finais não se tornem públicos, ou que não está impedido de acontecer, mesmo que o avaliador dê o juízo de valor, pois geralmente a decisão da divulgação dos resultados de uma avaliação de programa é política.

Os papéis da avaliação definidos por Scriven são formativo e somativo. Ao descrevê-los, ele expressa que avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, com o fim de proporcionar informações úteis para aprimoramento dos pontos fracos. E a somativa, a avaliação realizada ao final de um programa com o fim de possibilitar a

importância, o mérito, e está muito ligada com a decisão de continuar com o programa, encerrá-lo ou adotá-lo. Um aspecto importante ressaltado pelo autor nesse modelo é valorizar os dados quantitativos, mas, colocando os dados qualitativos como fonte principal, e, ao olhar o projeto, observa seus aspectos técnicos, e também seus efeitos sociais. Alguns teóricos consideram dispendiosa a avaliação do tipo formativa, no entanto, consideramos que se faz necessário no desenvolvimento de uma ação que ela seja acompanhada e constantemente avaliada a fim de garantir resultados positivos, além do que corrigir distorções ao longo do desenvolvimento de um programa é menos oneroso do que chegar ao final e ver que por problemas de percurso não alcançamos os resultados desejados.

Worthen *et al* (2004) acentuam que Scriven chegou a publicar uma lista de critérios de avaliação que depois foi publicada como um guia de avaliação. Os critérios servem de indicativo para definir uma avaliação, haja vista não ser possível seguir a todos, pois nem sempre o objeto ou fenômeno avaliado será tão homogêneo ao ponto de permitir uma aferição tão precisa.

Um aspecto que consideramos importante sobre Scriven, expresso por Vianna (2000), é de que ele defendeu a ideia de uma meta-avaliação, a avaliação da avaliação, uma noção importante para o avaliador, visto que seu desenho de avaliação é passível de erros e alterações e só traz vantagens para quem avalia e para quem espera os resultados da avaliação.

Modelo CIPP – Contexto, Imput, Processo e Produto

O modelo de Stufflebeam, Guba, Hammond, Provus, entre outros, é resultado de uma experiência de avaliação do sistema público de ensino elementar e secundário das escolas do distrito de Columbus, Ohio, nos Estados Unidos. É um modelo que direciona a tomada de decisão, assim como o de Scriven, porém com uma dinâmica diferente.

O delineamento de um modelo por Stufflebeam e outros origina-se de sua preocupação com as avaliações realizadas sem critérios claros, sem um norte para seu direcionamento. Era patente a preocupação com a falta de uma tipologia que possibilitasse estabelecer o máximo possível de informações necessárias ao processo decisório; a não-aplicação de instrumentos válidos (e fidedignos) que pudessem captar a complexidade dos fenômenos objetos da avaliação e a carência

de mecanismo que possibilitasse organizar, processar e relatar as diversas variáveis envolvidas no complexo das múltiplas dimensões intervenientes nos diferentes processos educacionais; e a inexistência de mão-de-obra qualificada para atender à necessidade de avaliar e tomar decisões fundamentadas.

Para eles a avaliação acontecerá de acordo com as fases do processo - início (entrada), durante (processo) e ao final (de produto), e que pode ser definida “como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis ao julgamento das alternativas de decisão”. (DEPRESBITERS, 1989 p.23).

Destacamos uma análise feita por Vianna (2000) para essa definição, com o fim de mostrar a qualidade desse modelo: a colocação da avaliação como sistemática e contínua, que serve para a tomada de decisão; a organização do processo em três momentos: o delineamento de questões a serem respondidas pela avaliação, a busca de informações relevantes para as questões propostas e a prestação de informações aos responsáveis pela tomada de decisão.

Worthen et al (2004) definem o modelo CIPP como centrado na administração que orienta gestores nas várias etapas do programa, serve para prestação de contas, útil para prestar informações ao público. Foi usado no Texas para organizar departamentos de avaliação do Governo.

Esse modelo vai além do programa avaliado, pois amplia a margem de compreensão para dar subsídios à decisão a ser tomada e às mudanças por ela geradas, pois, segundo Vianna (2000), “a disponibilidade de informação e a capacidade da pessoa responsável pela decisão de usá-la é outro aspecto a considerar em situações de tomada de decisão”. Assim, os teóricos chegaram a dar denominações às decisões¹⁶, retiradas de outros campos de estudo, de forma a oferecer a compreensão da importância da avaliação a partir das mudanças geradas pela tomada de decisão.

Vimos que foram as decisões a serem tomadas com base na avaliação que determinaram a denominação do modelo de Stufflebeam e associados, numa sigla – CIPP, que quer dizer Contexto, Insumo, Processo e Produto.

¹⁶ Achamos por bem dar uma demonstração do glossário definido pelos autores, com o fim de melhor apresentarmos a concepção CIPP. Decisões homeostáticas: tem como objetivo a manutenção do *status quo*. Decisões Incrementais: atividades desenvolvidas, sobretudo as que constituem parte de um *continuum* de inovações. Decisões neomobilísticas: atividades grandes e inovadoras que têm como fim solucionar grandes problemas.

Avaliação de contexto, tipo mais usado, serve para o planejamento das decisões, tendo como procedimento descrever e definir o ambiente em que as mudanças ocorrerão, estabelecer as necessidades e os recursos disponíveis, identificar problemas e deficiências relacionados às necessidades e à previsão de insuficiências, tomando como parâmetro os resultados possíveis. A importância dessa avaliação contribui para as decisões relativas ao meio e ainda a possibilidade de analisar o inter-relacionamento das várias partes do programa.

Avaliação de insumos é uma cuja denominação já diz tudo sobre ela. Está relacionada a como utilizar os recursos para atingir os objetivos definidos pelo programa, oferecendo elementos necessários para efetivá-los.

Avaliação de processo. Equivalente a avaliação formativa, durante a implementação do programa, irá realimentar, periódica e continuamente, os responsáveis pelo programa em todas as fases do desenvolvimento. Permite o aperfeiçoamento da avaliação e fornece informações que podem ser usadas em programas posteriores.

Avaliação de produto. Mede e interpreta os resultados, determinando as discrepâncias entre o planejado e o realizado e analisando os fatores determinantes dessa diferença.

Nas leituras tanto de Vianna (2000) quanto de Worthen et al(2004), percebemos a preocupação dos autores com a qualidade da avaliação, com o cuidado no seu delineamento e condução, com a questão da ética em relação às inferências realizadas. Sentimos, nessa preocupação em listar critérios e fazer classificações, a seriedade em contribuir para o bom aproveitamento da avaliação e dos resultados apresentados.

Worthen et al (2004) apontam os pontos fortes e fracos desse modelo, citando como fortes a oferta de um foco à avaliação, pois é importante em uma avaliação saber as informações relevantes para as questões formuladas, evitando a coleta exagerada de dados que depois serão descartados. Outra importância está na possibilidade de demonstrar fragilidades durante o desenvolvimento do programa, permitindo a correção no decurso da ação, atualização e novos desdobramentos.

Já os pontos fracos apontados estão relacionados em primeiro lugar à sua aparência antidemocrática, com a colocação da tomada de decisão apenas por

quem solicita ou apenas pelo avaliador; outro aspecto é de se tornar complexa e com isso ser de alto custo.

A proposição de modelos não teria como fim engessar a avaliação, pois, como Vianna (2000, p. 109) chama atenção, “a avaliação é uma atividade com múltiplos aspectos, a ser usada em diversos momentos do processo educacional e que o mesmo modelo poderia ser classificado de diversas maneiras, dependendo naturalmente, da ênfase que lhe é dada”.

O modelo CIPP é direcionado a oferecer àqueles que desenvolvem programas educacionais subsídios para tomadas de decisão em suas variadas etapas. É uma possibilidade de organizar e considerar conceitos da avaliação a uma futura tomada de decisão, maximizando as aplicações dos produtos da avaliação.

Trouxemos de Stufflebean et al para nossa avaliação ideias de organização das etapas da avaliação, traçando momentos compatibilizando-os às dimensões, audiências e instrumentos de coletas de dados. Acatamos também a ideia de avaliação para tomada de decisão, pois sentimos que no desenvolvimento de programas ou projetos no setor público, deve haver um constante acompanhamento para maximizar a ação dos objetivos estabelecidos, atender com qualidade as necessidades demandadas e valorizar os recursos ali empregados. Concordamos também com os autores na noção de que o traço comum entre pesquisa e avaliação é a conquista de conhecimentos sobre os fenômenos avaliados para compreendê-los e proporcionar soluções para os problemas neles detectados.

Avaliação Iluminativa¹⁷

O modelo de Parlett e Hamilton traz em seu desenho influências de muitos outros, principalmente da avaliação responsiva. É um tipo de estudo aplicável a programas de pequena escala, que tem como resultado esclarecer problemas, questões e características significativas de programas. Preocupa-se basicamente com a descrição e não com mensuração e previsão. Não faz organização e controle de variáveis, considera o contexto educacional tal como ele é, cabendo ao avaliador buscar subsídios para compreendê-lo. Salientamos que ela não faz julgamentos, tenta descobrir, documentar e discutir o que o programa abrange e o que é

¹⁷ Autores como Worthen et al (2004) denominam como Avaliação Iluminadora.

realmente ser um participante dele. O avaliador não detém o poder de dar vereditos, mas contribui para a tomada de decisão.

Apresenta segundo Worthen et al (2004) três estádios básicos:

1. *Observação* – explorar e familiarizar-se com a realidade cotidiana do ambiente que está sendo estudado.
2. *Aprofundamento da pesquisa* – focar o estudo fazendo mais pesquisas sobre questões selecionadas.
3. *Explicação* – procura explicar matrizes observadas e relações de causa e efeito.

A análise dos dados no modelo iluminativo é muito importante para a fidedignidade do que foi coletado, pois, com apoio no que foi observado, nos documentos, nas entrevistas, nos questionários, testes e outras fontes, faz-se a triangulação desses dados acurando a representação da realidade.

Associando a avaliação iluminativa com o estudo ora desenvolvido, percebemos a preocupação com a inter-relação dos fenômenos educacionais, analisando-os em sua estrutura complexa, admitindo o que garante Vianna (2000, p. 40): “aceita a possibilidade de múltipla casualidade; e tem como objetivo explicar a complexa rede de causa e efeito.” Acredita que a investigação de cada dimensão contribui para a compreensão do todo.

Outro aspecto que detectamos ser uma tendência da avaliação de vertente naturalista, e que consideramos positivo, é a forma como a avaliação iluminativa procura apresentar seus resultados: sem usar jargões técnicos, linguagem clara, precisa, sem digressões, demonstrando preocupação com quem vai ler o relatório. Vianna (2000) chega a asseverar que o caminho da avaliação no contexto nacional tende a ser responsivo e iluminista, “para que seja compreensível às diversas clientelas e possa solucionar os nossos problemas, que são graves e exigem pronta ação”.

A importância da pesquisa avaliativa em programas sociais não se restringe a áreas nobres das políticas públicas, pois se encontra nas ações implementadas com suporte nos seus resultados, contribuindo para melhoria do atendimento aos beneficiários do programa avaliado. Para Faria (2006, p.48), “independentemente do *status* da área e do tipo de estudo implementado – o objetivo precípua da avaliação

dos programas sociais é aprimorar sua capacidade de oferecer adequada atenção aos cidadãos.” Esta compreensão ainda não está concretizada no dia-a-dia dos sujeitos das instituições públicas, que percebem a avaliação ainda com o preconceito de que o fim último é a comprovação ou não de potencialidades individuais.

Na avaliação do Projeto Tempo de Avançar, tivemos o cuidado de inserir sempre o contexto em que o projeto se desenvolveu além da base teórica que o fundamentou, isso porque conhecer os aspectos teóricos subjacentes aos programas sociais é fundamental em uma avaliação de programas, pois, de acordo com Lobo (2006, p. 77),

[...] negligenciar tais aspectos leva a um risco de compreensão estreita e distorcida sobre o que realmente se está avaliando, quais as variáveis que explicam o sentido, o ritmo e a direção tomada por essas ações governamentais. Há que refletir sobre questões tais como o ambiente político no qual os programas se desenvolvem, as forças políticas que se contrapõem ou se aliam para apoiar ou sabotar o programa, o ideário econômico-financeiro que preside a determinação sobre a alocação do gasto público, as concepções sobre a maior ou menor necessidade de democratização do Estado, a visão sobre os princípios da eficiência, efetividade e eficácia das ações governamentais na área social.

Por esse motivo, revisitamos alguns compromissos estabelecidos pelo Governo brasileiro em associação com outros países - o planejamento da política governamental adotada, ações não governamentais relacionadas a política ou projeto. O pensamento de Lobo (2006) é reforçado em Rios (2006), quando faz relação entre filosofia e avaliação, alertando para a necessidade de ver a realidade com clareza, profundidade e abrangência em um contínuo questionamento. Essa idéia está associada ao referencial teórico-filosófico, que fundamenta nossa pesquisa no sentido de que avaliar é compreender. Concordamos com a autora, para quem é preciso

[...] *Ver claro*, para evitar os elementos que prejudicam nosso olhar, evitar as armadilhas que se acham instaladas em nós e em torno de nós, nas situações que vivenciamos. *Ver fundo*, não se contentando com a superficialidade, com as aparências.[...] ir nas raízes, buscar os fundamentos do que se investiga. *Ver largo*, na totalidade que implica procurar verificar o objeto no contexto no qual se insere, com

os elementos que o determinam e os diversos ângulos sob os quais se apresenta. O real se apresenta multifacetado e exige um esforço de abrangência para seu conhecimento. Um exercício de crítica a moda da filosofia, como costume dizer, caracteriza-se, além do mais, por olhar a realidade em busca de sua significação, de seu sentido.

O que interessa para aqueles que pesquisam dentro da área de programas e projetos é que esses padrões observados na pesquisa avaliativa, conforme Vianna (2000), não visam à perfeição, pois “sua aplicação faz-se necessária para identificar os pontos que precisam reparos e as revisões que devem ser feitas, como reconhecem seus próprios elaboradores, sem o que a sua qualidade não será aprimorada.”(P.114).

Não há como negar a função política da avaliação, pois é um posicionamento que faz parte da natureza da avaliação. A função política há de ser considerada, principalmente numa pesquisa de avaliação de programas, pois ela está presente desde a opção para sua realização até a divulgação de seus resultados. Aliás, os resultados da avaliação têm uma forte decisão política, pois, além de decidir o seu desaparecimento ou continuidade, determinará os limites com que seus resultados serão divulgados.

1.5 Direcionamento da Avaliação das Políticas Públicas

Arretche (2006) faz uma distinção sobre avaliação de uma dada política pública sobre duas outras modalidades: a avaliação política e a análise de políticas públicas. A autora faz a diferenciação, afirmando que entende por avaliação política aquela que “examina os pressupostos e fundamentos políticos de um determinado curso de ação pública, independentemente de sua engenharia institucional e de seus resultados prováveis.” E, por análise de políticas públicas, “o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas”. (P.30). As duas situações não fazem relação de causalidade entre a ação e os resultados, que é a característica que dá distinção à avaliação de políticas públicas.

Numa avaliação de políticas públicas, vamos ter a distinção em termos de sua efetividade, eficácia e eficiência. Esses três recursos analíticos separam aspectos distintos dos objetivos da avaliação e também irão determinar a abordagem, os métodos e técnicas a serem empregados na avaliação.

Como nos utilizamos desses termos em nossa avaliação, cumpre deixar clara a nossa compreensão a respeito, fundamentada em Andriola (1998/2001), Arretche (2006), MEC/SECAD/DAIE (2008) e Belloni et al (2001).

- Eficiência – grau de aproximação entre o previsto e o realizado. Para Andriola (1998), é um indicador contábil, podendo ser aplicado para um balanço entre o previsto e o realizado. Fazemos uma relação entre o esforço empregado na implementação e os resultados alcançados. Essa avaliação pode ser considerada muito importante dentro da esfera pública, pois é uma forma de valorizar o gasto do dinheiro público, de prestar contas do que foi feito, dando transparência à política executada.
- Eficácia – É o resultado de um processo. O modo como é feito, contempla a orientação metodológica adotada e a atuação estabelecida. Segundo Belloni et al (2000, p. 65); “quando se trata de políticas públicas, considera-se que eficácia não pode estar restrita simplesmente à aferição de resultados parciais. Ela se expressa, também, pelo grau de qualidade do resultado atingido.”
- Efetividade – Medida do grau de atingimento dos objetivos que orientam a constituição de determinada ação, ou, menos quantitativamente falando, o exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados. Sentimos certa fragilidade ao apontar a efetividade de uma política, dado que vamos identificá-la na população pesquisada, mas como isolar as demais variáveis em um espaço tão aberto? Os produtos por nós constatados só foram indicados após a repetição nas falas dos diversos segmentos entrevistados.

A oportunidade desta pesquisa e a participação em outras instituições avaliativas nos demonstraram a importância da avaliação das políticas públicas. A possibilidade de ver o direcionamento dos recursos, a execução das ações programadas, o modo como ocorre na realidade e a repercussão na vida dos beneficiários da política, além de prestar contas à sociedade, proporciona o enriquecimento das ações e a melhor aplicação do dinheiro público, bem como oferecer conhecimentos consistentes aos executores para garantir a continuidade das ações, com ou sem modificações que assegurem a sua qualidade junto ao público a que se destina.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nossa reflexão sobre a EJA no contexto nacional terá como referencial o período que se inicia com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e a participação do Brasil na V Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confinteia, promovida pela UNESCO, ocorrida em 1997, até o ano de 2009, às vésperas da participação do Brasil na VI Confinteia, agora realizada no Brasil no Estado do Pará.

A escolha do período ocorreu por considerarmos que representa o início de uma nova visão de educação de adultos, desde a mudança na legislação que situa EJA como modalidade de estudo e dos movimentos realizados no cenário nacional e internacional para discutir a EJA e as mudanças necessárias para sua implementação.

Os eventos aos quais nos reportamos ocorridos nesse período, provocaram reflexões que influenciaram mudanças na EJA e agregação positiva daqueles que militam pela melhoria da modalidade. As iniciativas para organizá-los não foram governamentais, nem sempre a história desses movimentos estava alinhada ao pensamento dos governantes; no entanto, representavam as necessidades da maioria.

O contexto da EJA pré-aprovação da LDBEN é de negação de prioridade pelo Governo federal e, conseqüentemente, pelos governos estaduais e municipais. Um momento importante, quando fica evidente o não-alinhamento do governo e dos estudiosos de EJA, é o da preparação para V CONFINTEA, no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em Natal/RN, no período de 8 a 10 de setembro de 1996, do qual participaram representantes de todas as regiões do País. O Encontro foi promovido pelo MEC, fazendo a junção do que foi discutido anteriormente em encontros regionais (Nordeste ocorrido na Bahia, Norte e Centro-Oeste no Mato Grosso do Sul, Sul e Sudeste em Curitiba) e tinha por objetivo elaborar um documento encaixando as contribuições de cada região do País. O documento final segundo Paiva et al (2004), não foi apresentado na Reunião Regional latino-americana pela postura assumida pelo MEC, na época, que optou por negar toda essa discussão e preferiu elaborar outro documento, conforme seus interesses políticos. O relatório utiliza dados da Pesquisa Nacional de Amostra por

Domicílio - PNAD de 1995 e coloca como ponto comum às regiões a falta de dados atualizados e consistentes sobre a demanda e a oferta de EJA, a inexistência de estudos que orientem a alocação de recursos e a não-divulgação dos percentuais destinados à EJA pelas quatro esferas de governo.

A heterogeneidade do público que procura os cursos de EJA é ressaltada no sentido de apontar a diversidade na idade, expectativa e comportamento.

Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter a situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente. (PAIVA et al, 2004, p. 19).

Outros aspectos abordados no seminário de Natal, discutidos ainda hoje, são a marginalização dos cursos de EJA e a falta de prioridade na definição de políticas para essa modalidade nas esferas governamentais federal, estaduais, distrital e municipais.

A ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA. Configurando antes programas de governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se particularmente vulneráveis à descontinuidade político-administrativa, ficando a mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas. (PAIVA et al, 2004, p.20).

Outras realidades de 1995 que perseveram no relato atual são: a falta de profissionais qualificados, de materiais didáticos específicos e de espaços físicos adequados, baixos salários e discriminação dos profissionais que trabalham na modalidade. O uso da tecnologia na educação é também comentado, “A teleeducação, tecnologia emergente de educação a distância, entendida como recurso complementar de ensino, não vem sendo objeto de produção descentralizada e recepção organizada em larga escala, como seria desejável.” (PAIVA et al, 2004, p.21). Cumpre fazer um destaque - que o Projeto Tempo de

Avançar faz uso da teleducação - o que proporcionou o atendimento em lugares distantes, permitindo o acesso nas mais variadas realidades. Isso demonstra que o uso da tecnologia é positivo, mas como recurso complementar e não como centro da metodologia. O viés está na produção dos livros e das aulas que foram organizados de modo universalizado, não considerando a realidade dos alunos. A adequação à realidade foi dada não oficialmente por professores e alunos que participaram do projeto. A importância do papel das universidades foi também comentada no relatório, do quanto elas podem contribuir na formação e aperfeiçoamento dos educadores e a atuação marginal que era conferida ao tema. O relatório refere-se ao analfabetismo e ao atendimento dispensado à EJA separados conforme a região. A esse tema faremos apenas referência pela exaustão com que já foi debatido. Em relação à responsabilidade pública do atendimento, é mais comum o município e as outras iniciativas da sociedade assegurarem o primeiro segmento, deixando para o Estado a responsabilidade de garantia pela continuidade de estudos com assento no ensino fundamental maior.

No atendimento ofertado pelo Estado aos educandos da EJA, a forma de supletivo é a principal, e o que varia até hoje é a sua organização: presencial, semipresencial, individualizada, a distância, com avaliação no processo ou mediante exames.

Ainda como etapa preparatória para V Confinteia, foi realizada em Brasília, em janeiro de 1997, a Conferência Preparatória Regional da América Latina e Caribe. Representantes de países latino-americanos reuniram-se para discutir os documentos produzidos em seus países. O MEC, como já afirmado, apresentou relatório próprio, no qual afirmava a intenção de centrar esforços no ensino fundamental destinado a crianças em faixa etária escolar obrigatória, visto que a educação de jovens e adultos era fruto da evasão e da repetência ocorrida nessa etapa de ensino. Confirma-se a posição brasileira de priorizar a formação na idade própria com o objetivo de não ter que oferecer reparação futura, no entanto despreza a população que não concluiu seus estudos, preferindo omitir-se diante da demanda.

No Relatório do encontro de Brasília, foram socializadas e discutidas as propostas para a EJA dos países latinos e caribenhos. O mesmo se configurou em um documento sistematizado pela CEAAL e pela UNESCO/ORELAC. Nele, merece destaque a discussão sobre a EJA que cobrisse, entre outras coisas: direitos

humanos, tolerância, uma proposta de educação compatível com as necessidades daqueles que não concluíram seus estudos desenvolvendo as mais variadas potencialidades desses sujeitos, visando a sua integração plena na sociedade em que vivem.

Como cada país pôde socializar suas ações governamentais para a educação, de uma forma geral, e para a EJA, de modo específico, no que concerne ao Brasil foi feito um relato das ações do MEC. Nas relações com o setor privado, com as ONG e as universidades, o destaque ficou por conta da Alfabetização Solidária.

Outros contratempos ocorridos antes da V Confintea servem para deixar bem claras as intenções do governo Fernando Henrique com a EJA, ou seja, além de não situá-la entre as prioridades educacionais, não oferece incentivos a sua realização, o que se configura como veto ao financiamento da EJA pelo FUNDEF.

2.1 A V Conferência Internacional de Educação de Adultos

As conferências internacionais de educação de adultos ocorrem desde 1949 (Elsinor, Dinamarca, 1949), seguida pela Conferência de Montreal (1960), Tóquio (1972) e Paris (1985).

A V Confintea, ocorrida em Hamburgo em 1997, representou um momento importante para a EJA, sendo oportuno assinalar que nossas esperanças são de que a VI Confintea, que irá acontecer no Brasil em 2009, possibilite ganhos significativos, visto ser um encontro de governo quando as políticas estarão sendo expostas, discutidas, revistas, o que levará a novas proposições e ao estabelecimento de compromissos.

Ao final da conferência, dois documentos foram produzidos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, nos quais a EJA recebe uma nova conceituação e são ressaltadas a importância da educação para adultos, sua complementaridade e continuidade ao longo da vida; são incentivadas as articulações e parcerias entre os poderes públicos e os diversos setores da sociedade civil.

Outros pontos abordados dentro da Declaração de Hamburgo: Direito à Alfabetização, dentro de uma visão de ser pré-condição para continuidade dos estudos, com papel promocional de participação ativa em atividades econômicas,

sociais, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida; o reconhecimento ao “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” como uma necessidade; o fortalecimento e integração das mulheres; o uso da tecnologia como apoio às ações educativas, a formação do educador e a pesquisa na área.

Após a V CONFITEA e na busca de atingir o que foi proposto na Agenda, foi organizado em 1998 no Brasil, pela UNESCO, o *Consejo de Educacion de Adultos de América Latina y Caribe- CEAAL*, Secretaria de Educação Fundamental – SEF do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, uma reunião sub-regional de Continuidade da V CONFITEA em busca do esforço das organizações governamentais e não governamentais para cumprir a agenda produzida na V CONFITEA e para tornar a educação de pessoas jovens e adultas uma política continuada de Estado.

O contexto brasileiro de 1998 desenhado pelos participantes do encontro aponta: a não-prioridade à EJA, a descontinuidade dos programas, destaca o aumento na taxa de escolarização e nos índices de aprovação do ensino fundamental de crianças e adolescentes em idade escolar, mas ressalta a baixa qualidade da oferta e as taxas de evasão que ensejam novos educandos para a EJA; as desigualdades nos níveis de instrução de grupos étnicos/raciais e de gênero, além das desigualdades educativas das pessoas contidas na faixa etária de 15 a 24 anos.

Para os participantes,

A condição de pobreza mantém uma estreita relação com o analfabetismo, a baixa escolaridade e outros indicadores de saúde, nutrição, emprego, saneamento básico, habitação e renda *per capita*. Neste sentido, a escolarização de pessoas jovens e adultas se constitui não somente um desafio pedagógico, mas, também, e principalmente, numa dívida social. As soluções para o problema exigem uma abordagem intersetorial, uma vez que o processo educativo pode contribuir fortemente para debelar as raízes da pobreza, mas dificilmente seus ganhos serão duradouros se não forem complementares a políticas que visem à geração de empregos e renda, uma distribuição justa da riqueza, a desconcentração da propriedade de terra e o acesso a um sistema de saúde de qualidade. (PAIVA *et al*, 2004, p. 86-87)

É apresentado um novo marco conceitual para a EJA dentro da visão de educação continuada, ao longo da vida. Essa configuração

[...] valoriza processos de aprendizagem formais e informais, escolares e extra-escolares, o que requer, de um lado investigação, registro e sistematização dos saberes tradicionais e estilos de aprendizagem peculiares aos grupos populares e, de outro, o desenvolvimento de sistemas de avaliação e certificação mediante os quais sejam reconhecidas as competências adquiridas no trabalho e nas mais variadas práticas socioculturais. (PAIVA *et al*, 2004, p. 88).

Esse conceito produz outra óptica de educação para jovens e adultos, pois os processos educativos com pessoas jovens e adultas extrapolam o mundo escolar e do ensino. A modalidade de EJA deve oferecer aos educandos mais do que apropriação dos códigos necessários para se comunicar, pois deve, por intermédio da escola, buscar o desenvolvimento como ser humano, exercendo a cidadania política e a construção de vida.

Alerta-se para a necessidade da adequação dos currículos, da organização dos tempos e dos espaços educativos, da formação dos educadores e os materiais didáticos às “condições singulares de vida e trabalho de homens e mulheres, jovens e idosos, e a pluralidade étnica e cultural que caracterizam a população brasileira” (PAIVA *et al*, 2004,p. 89), atentando para os grupos minoritários: quilombolas, índios, trabalhadores do campo e das florestas. Atualmente, já identificamos outras minorias que necessitam de atenção: os trabalhadores do mar, e um novo grupo que se amplia no século XXI, os catadores de resíduos sólidos.

Também é chamada a atenção para a juventude, que deve ser ouvida com maior acuidade, observando suas necessidades de participação e expressão, favorecendo suas manifestações culturais, principalmente aquilo que eles produzem no grupo. Conforme estudo do Instituto Anísio Teixeira, publicado pela Folha de São Paulo, em 07/01/07, os jovens que estudam de 5ª a 8ª série desistem com facilidade da escola. Esses desistentes em breve estarão ampliando o número de adultos que retomam os estudos e que não encontram nos cursos oferecidos aquilo de que precisam para sua atuação profissional e pessoal.

As sete linhas de ação traçadas nessa reunião pós-CONFINTEA indicavam a adoção de políticas de oferta e continuidade de estudos em todos os níveis; a formação, condições de trabalho, plano de cargos e salários dos educadores; infra-

estrutura e recursos didáticos adequados e suficientes; parcerias; atendimento às populações mais pobres; zelo nos conteúdos e currículos escolares, livros, textos e outros materiais didáticos na eliminação de estereótipos que ensejem ações preconceituosas com relação a raça/etnia, gêneros e deficiência; valorização do saber do aluno na sua preparação cognitiva e para o mundo do trabalho.

É procedida a uma divisão bem clara sobre as responsabilidades políticas, financeiras e pedagógicas¹⁸ para a oferta da educação de jovens e adultos, em todos os níveis e setores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Conclama, ainda, para a necessidade da universalização do ensino fundamental a toda a população brasileira “com a obrigatoriedade da oferta pública e gratuita desse nível de ensino às pessoas jovens e adultas que a ele não tiveram acesso ou dele foram excluídas”. (PAIVA *et al*, 2004, p. 93).

Uma proposição muito importante originária dessa reunião foi a de formação de comissões ou fóruns¹⁹ que articulassem todos os setores e educadores envolvidos com EJA, com a incumbência de “apoiar, subsidiar e assessorar a política para a modalidade de ensino, buscar o cumprimento do preceito constitucional relativo ao ensino fundamental para pessoas jovens e adultas e de assegurar os recursos por ela exigidos.” (PAIVA *et al*, 2004, p. 94). Desde então, já contamos no Brasil com 26 fóruns estaduais e um no Distrito Federal, além de 51 fóruns regionais, que têm acompanhado as políticas desenvolvidas em EJA, promovido debates locais sobre temas relacionados à modalidade, possibilitando

¹⁸ Ressaltamos as responsabilidades por nível, por compreendermos que o conhecimento facilitará a avaliação da atuação de cada um dos responsáveis:

- Em nível internacional - UNESCO, OREALC, CEEAL e CREFAL responsáveis pela divulgação, informação, consultoria e incentivo aos governos nacionais e agências promotoras de EJA, além da promoção de encontros de acompanhamento de compromissos estabelecidos.
- O Governo federal deve definir a política nacional para EJA, e prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios.
- Os governos estaduais devem elaborar e executar políticas e planos locais de EJA, integrando-os à política nacional. Atuar junto com os municípios na oferta do ensino fundamental e oferecer o ensino médio.
- Os governos municipais devem desenvolver seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados para EJA. Oferecer como prioridade o ensino fundamental para todos que dele precisam; crianças, jovens e adultos.
- A sociedade civil tem o papel de contribuir em regime de parceria nos níveis fundamental e médio.
- A Universidade tem como papel inserir o mundo jovem e adulto no processo de formação inicial do educador, na pesquisa de novas metodologias e na proposta de materiais didáticos adequados à clientela. (PAIVA *et al*, 2004, p.91- 93).

¹⁹ Os fóruns criados pós-V Confitea por iniciativa da sociedade civil, surgem como espaços para discussão, deliberação e intervenção nas políticas públicas de EJA.

ganhos qualitativos. Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAs, surgiram a partir da ideia de se cumprir as determinações da V Confinteia que já se encontram em sua IX edição; o segmento dos fóruns foi dando corpo ao evento. Esses encontros fortalecem a luta dos fóruns, representando importantes momentos de resoluções e determinação de novos caminhos e ressignificação da educação de jovens e adultos.

Em documento elaborado pelo Brasil em oficina preparatória para a Confinteia + 6, a avaliação da situação do Brasil demonstra que houve decréscimo no número de analfabetos, mas não relacionado a esforços governamentais empregados para esse fim, e sim em razão da dinâmica demográfica e ações para inserção das novas gerações na escola.

O acesso à alfabetização ainda apresenta desigualdade em relação a gênero, raça, território e renda. O desempenho de jovens e adultos em tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo demonstram que seus níveis de aprendizagem ainda são baixos, não permitindo que jovens e adultos mantenham e desenvolvam competências características do alfabetismo. Outro aspecto é o baixo número de vagas oferecidas para continuidade dos estudos, carecendo ampliação da oferta. O País está avançado nas leis propostas para atendimento à modalidade de EJA, no entanto, a execução das políticas não se realiza a contento, nem permite o controle da sociedade.

A formação inicial de professores para EJA também foi considerada insuficiente, sendo suprida por formações em serviço. Mesmo assim, é alto o número de professores atuando na EJA sem habilitação em nível superior, principalmente na alfabetização. Foi ressaltado também o baixo número de instituições de ensino superior que oferecem formação para o magistério com habilitação específica para o magistério.

Por fim, uma recomendação importante da Confinteia + 6 é a necessidade da instituição de instância colegiada de administração democrática da política de educação de jovens e adultos, com a participação de variadas instituições sociais e governamentais que intervenham na provisão de serviços educacionais da modalidade.

A preparação para a VI Confinteia ocorre num momento importante para a EJA, com amplo apoio do MEC e em parceria com os fóruns estaduais. As políticas de EJA foram repensadas e propostas em encontros estaduais, regionais e nacional.

Com o tema *Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, a VI Confinteia será sediada no Brasil, no Estado do Pará, em maio de 2009, data que foi alterada devido a pandemia da Gripe A para dezembro de 2009.

Como primeira etapa das ações preparatórias, foi desenvolvida nos meses de janeiro e fevereiro/08, pela SECAD/MEC, oficinas (orientações de como acessar sites do IBGE, IPEA, MEC) a fim de que os estados pudessem fazer levantamentos estatísticos sobre a educação, montando um diagnóstico que subsidiou as discussões nos encontros estaduais, regionais e nacional.

No mês de março, foram realizados os encontros estaduais para nortear as discussões. Quatro eixos temáticos foram organizados pelo MEC, sendo eles:

- 1 – **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos:** diversidade (gênero e etário), indígenas, campo, etnia, população carcerária.
- 2 – **Estratégias didático-pedagógica para a EJA:** aprendizagem, tecnologias da informação, currículo, avaliação, sala de aula, tempos curriculares, professor e alunos, educação profissional.
- 3 – **Intersetorialidade da EJA:** políticas públicas, mundo do trabalho, cultura, saúde, meio ambiente, comunicação.
- 4 – **Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação:** gestão, recursos e financiamento.

Educadores, técnicos, gestores, alunos do Estado, municípios, conselhos, movimentos, sistema S e de ONG, durante dois dias, ouviram e refletiram sobre o diagnóstico de seu estado. Estudaram e debateram o documento com base nos quatro eixos, fazendo as alterações que julgaram pertinentes.

Os documentos produzidos pelos estados foram agrupados conforme a região, e em um encontro regional ocorrido em abril, em Salvador-BA, com a representação de dez delegados por estado, novamente foram discutidos os eixos, e novas propostas foram apresentadas, produzindo um novo documento que foi encaminhado para o encontro nacional, realizado em Brasília em junho de 2008, onde, a partir da mesma metodologia, foi produzido um documento final com as propostas do Brasil que foram discutidas no Encontro Interamericano, que ocorreu no México em setembro de 2008. Um novo documento foi produzido, desta feita,

para a América Latina e Caribe, que será apresentado por ocasião da VI Confintea, em maio de 2009.

Com o nome “Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida”, a conferência regional preparatória realizada no México colocou o tema como um desafio a ser enfrentado pela América Latina. Segundo o documento final, ainda é presente na educação de pessoas jovens e adultas a oferta da modalidade apenas na alfabetização, sem uma preocupação com a continuidade de estudos, que reconheça e dê validade às aprendizagens realizada pelas pessoas em todas as etapas de suas vidas nos diferentes espaços.

Há o reconhecimento da educação como direito fundamental, que permite o acesso a outros direitos. Nesse reconhecimento, há um aspecto importante da concepção do sujeito da EJA, como um “portador de saberes singulares e fundamentais, criador de cultura, protagonista da história, capaz de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa”.

O documento do México apresenta as características da região, seus contrastes, as deficiências, a heterogeneidade do povo latino. Após o contexto relaciona os avanços e desafios. Como avanço expressa a oferta de programas educacionais em maior quantidade do que nas décadas anteriores.

Nos desafios, aponta para a marginalização na cobertura dos programas governamentais e não governamentais que ainda possui limitação para as necessidades e a demanda efetiva, e continua marginalizando as populações rurais, indígenas e afrodescendentes, migrantes, pessoas com necessidades educativas especiais e pessoas privadas de liberdade, mantendo ou aumentando a exclusão, em vez de reduzi-la.

Consta como desafio a limitação na oferta educativa para certos segmentos por idade, de maneira geral até os 35 ou 40 anos, deixando de fora a população de mais idade. Outro desafio que destacamos é o do aproveitamento das novas tecnologias para fins educativos, e a necessidade de monitoramento e avaliação, assim como divulgação e aproveitamento dos resultados de pesquisa já existentes, tanto para alimentar a política como para melhorar a prática.

O documento ainda discute o financiamento aos programas e às pesquisas, além da formação de educadores. Todos os compromissos apontam superação dos desafios.

Em depoimentos dos representantes da delegação brasileira presente no México, ficou claro que dentre os países presentes, o Brasil foi destaque no sentido de ter espaços específicos para discussão das políticas de EJA pela sociedade civil, e estar voltando suas políticas para o atendimento da diversidade: quilombolas, indígenas, educação do campo, jovens.

Dada a importância dos ENEJAs para a construção e consolidação do pensamento político para EJA, a partir da sociedade civil, analisaremos estes encontros no item que se segue.

2.2 Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA

Como um dos resultados da V Confinteia para o Brasil, temos a organização dos estudiosos e educadores em fóruns permanentes, espaço para discussão e intervenção política. Esses grupos ganharam força ao longo dos anos. Uma das ações desses espaços foi a organização de eventos anuais, nos quais se encontravam os representantes de todos os países, para estudo, debate e proposições na modalidade.

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – Enejas, iniciaram-se em 1999. como espaço para discussão, estudo e proposições para EJA. O público desses encontros é formado de representantes dos diversos segmentos atuantes no campo da EJA: sistemas estaduais e municipais de educação, Sistema “S”, universidades, ONGs, sindicatos e movimentos sociais. Esses encontros representaram importantes momentos para avaliação e proposição das políticas propostas para EJA.

Faremos a seguir, com arrimo nos relatórios dos encontros, a exposição do contexto da EJA apresentado em cada um deles, e as proposições relacionadas à definição de políticas, com o fim de traçar os caminhos percorridos para os desdobramentos atuais.

O primeiro Eneja ocorreu no Rio de Janeiro. Contava com cinco fóruns organizados - Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo - e tinha por objetivo contribuir para ampliação e melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos no País, com assento no “estabelecimento de políticas articuladas de cooperação entre as esferas governo e os segmentos governamental e não-governamental.” (PAIVA *et al*, 2004 p. 96). O contexto da EJA na época não era

dos melhores: as ações ocorriam de forma descontínua e diversificada, o foco era dado pela alocação de recursos ofertados pelo Governo federal e o recorrente eram programas de qualificação profissional enquanto os demais setores ficavam com recursos bastante aquém do que necessitavam. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, não contemplava o nível fundamental da educação de jovens e adultos. No que se refere à formação docente, não havia preocupação com a profissionalização dos educadores.

Do II ENEJA, ocorrido na Paraíba no ano 2000, há referência à organização de fóruns em onze estados brasileiros. O relatório não detalha os estados a que pertenciam os fóruns presentes. Parte do acompanhamento dos compromissos assumidos pelo Governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien. Trouxe à discussão “os conceitos de alfabetização e parcerias que informam os diferentes projetos de educação de pessoas jovens e adultas no país”, além da articulação dos fóruns. O contexto de EJA continuou o mesmo do ano anterior e as propostas dos participantes persistem no mesmo foco: elaboração de políticas públicas, financiamento, formação, revisão da concepção de EJA. Naquele ano, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para EJA.

O III ENEJA ocorreu em 2001, em São Paulo e dele participaram doze fóruns estaduais : Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso, Tocantins, Pernambuco, Alagoas, e Paraíba, além um fórum regional e três comissões pró-fórum: Ceará, Bahia e Goiânia. Teve como tema “a divisão de responsabilidade entre os organismos governamentais das quatro esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação de pessoas jovens e adultas previstas no Plano Nacional de Educação”. Os encaminhamentos continuaram ligados à necessidade de financiamento e criação de políticas específicas para EJA; foi articulada com uma campanha para a derrubada dos vetos presidenciais ao PNE.

O IV ENEJA sucedeu em Minas Gerais, em 2002. Dele participaram 14 fóruns: Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Alagoas, Paraíba, Goiânia, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Tocantins, Espírito Santo, Santa Catarina e Bahia, três fóruns regionais e dois fóruns em formação: Ceará e Pernambuco. Observa-se que o movimento se ampliou significativamente,

fortalecidos pelo desejo de lutar contra as adversidades que persistiam com o governo Fernando Henrique, e as necessidades sentidas na modalidade. Outro motivo de euforia no momento era o cenário de expectativa em que se desenvolveu esse encontro, pois era ano de eleição presidencial. Muitas expectativas e o encontro se propôs analisar a EJA em um cenário de mudanças, identificando diretrizes, como:

- institucionalização da EJA, com vistas a assegurar o direito à educação para todos;
- ressignificação do campo de EJA;
- financiamento adequado; e
- associação da aprendizagem com certificação, a fim de que uma não se sobreponha à outra. (PAIVA et al, 2004, p. 130).

O V ENEJA/Cuiabá, 2003 ocorreu no clima de euforia. Neste encontro estiveram presentes 18 fóruns estaduais (AM, RO, TO, CE, RN, PB, PE, AL, BA, ES, MG, RJ, SP, PR, RS, MT, GO, DF); dois fóruns em processo de formação (MS, RR) e cinco regionais. O governo nacional acena com a colocação da EJA como prioridade, propondo ações no sentido de abolir o analfabetismo e recriando a Comissão Nacional de Alfabetização que foram vistas como o início para o desenvolvimento de outras ações em EJA. Esforços nesse sentido foram discutidos, enaltecendo a mobilização da sociedade e a parceria. Os diversos segmentos presentes ao encontro fizeram um desenho do quadro da EJA, que assim se apresentava: descontinuidade de programas e experiências da EJA, indefinição e pulverização dos financiamentos, múltiplas ações paralelas.

Foram ainda discutidos o papel das ONGs no contexto brasileiro da época e o fraco poder de representação e intervenção dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas.

O encontro foi frutífero em indicações norteadoras de políticas públicas. Naquilo que nos é pertinente, ressaltamos a solicitação para que o Ministério da Educação, estados e municípios superassem o conceito de EJA como suplência. O estabelecimento de parcerias para a integração com programas de EJA no mundo do trabalho, sustentação e renda; acolher e respeitar a diversidades dos grupos

sociais atendidos pela EJA, envolvendo-os no processo de elaboração e formulação de propostas e políticas de educação. A melhoria das condições de infraestrutura e dos recursos materiais para atender com dignidade os jovens e adultos.

Outra preocupação foi com o financiamento, solicitando a revisão dos vetos à EJA no FUNDEF e o investimento na formação de professores. Foram ainda discutidos e solicitados ações para a educação do campo, educação a distância, ressaltando o papel de alternativa complementar dessa modalidade, o uso de tecnologias, a flexibilização e especificidade dos currículos de EJA no intuito de atender as especificidades dos educandos.

O VI ENEJA deu-se Rio Grande do Sul, em 2004, ainda com a euforia de 2003, com o Governo federal assegurando o interesse em atender a todas as modalidades de ensino. Dele participaram vinte e quatro fóruns estaduais, um do Distrito Federal e mais 19 fóruns regionais. Muitas demandas dos fóruns organizados foram incorporadas às agendas políticas. O contexto nacional demonstrou por estatísticas o tamanho gigante do desafio que teria de ser enfrentado; número gigantesco de pobres, com baixos indicadores educacionais, principalmente, dentre os afrodescendentes.

Foi ressaltado no referido relatório o fato de que o financiamento da EJA ainda apresentava fortes contradições com o discurso proferido pelo Ministério, como recursos insuficientes, fragmentados e pulverizados.

O VII ENEJA/Luiziânia, em 2005, transcorreu em clima de apreensão, pois o País passava por uma crise ética, com denúncias de corrupção entre os assessores do Governo Federal. As ações desenvolvidas em EJA também deixavam a desejar, os velhos problemas continuaram dentro de um novo discurso de que seriam contornados. O número de fóruns estaduais se amplia para vinte e seis, com trinta e quatro fóruns regionais.

O VIII ENEJA aconteceu em Pernambuco, em 2006, no qual persistiram a solicitação por continuidade e a intenção de sobrepor certificação sobre aprendizagem, ameaça representada pelo Exame Nacional para Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), rejeitada “por dispor-se a *avaliar sujeitos* e não cursos ou sistemas” (Relatório-Síntese). O Programa *Brasil Alfabetizado*, por exemplo, é questionado em pontos como: tempos de aprendizagem, parceiros, inserção de profissionais, bolsas e formação. A luta pelo financiamento continua, com clamores de inserção da EJA no Fundo de

Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB e a necessidade de acompanhar como será tal inserção. Alcançamos neste encontro um fórum por estado, um no distrito federal e cinquenta e um fóruns regionais.

O IX ENEJA ocorreu em 2007 no Paraná, marcado pelos dez anos da morte de Paulo Freire. Com presença de fóruns estaduais de todo País, além dos 51 fóruns regionais. Teve como tema “A atualidade de Paulo Freire e as políticas de EJA”. Os temas tratados disseram respeito ao financiamento, inserção não satisfatória do FUNDEB, visto que o valor em reais do aluno da EJA ficou o equivalente a 0,7 de um aluno do ensino fundamental, provocando a camuflagem da matrícula de EJA nos números do ensino fundamental seriado devido ao valor cotado abaixo das demais. Também foi um momento de reflexão sobre mudanças em alguns pontos da EJA como idade, certificação e educação a distância. As discussões sobre as políticas públicas de EJA, apesar dos avanços, permaneceram inalteradas: programas de alfabetização, não-consolidação de uma metodologia de alfabetização que contemplasse as características da EJA ou voltadas para sua emancipação, baixa qualidade do ensino ofertado e ações paralelas entre os órgãos governamentais.

Outro tema que mobilizou participantes do IX ENEJA em 2007 foram as modificações na legislação propostas pelo Conselho Nacional de Educação, que chegou a ouvir professores de todo o País, em audiências regionais, sobre a idade de entrada na EJA, exames de certificação e educação a distância.

Na síntese dos relatórios feitos pelos fóruns estaduais, está evidente o uso da educação a distância para cumprir em larga escala o dever do Estado. As salas de aula (modo presencial) estão sendo substituídas por telessalas que, muitas vezes, prescindem do professor.

Os jovens continuam buscando a EJA para dar continuidade aos estudos, enquanto na alfabetização se observa a maior participação de idosos, quase sempre provenientes de programas anteriores

Algumas ações acontecem fora da iniciativa do MEC — ProJovem (Programa da Secretaria de Juventude do atendimento escolar, ensino fundamental de 5ª a 8ª série e profissional a jovens) Proeja (desenvolvido pelos Cefets, hoje Ifetes, atendendo os projetos pedagógicos de educação profissional integrados ao ensino médio); o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, Programa de Alfabetização Solidária, Pescando Letras, Escola de Fábrica são

construções focadas em sujeitos da diversidade, como internos penitenciários, do campo, pescadores, indígenas e quilombolas, e a economia solidária, como alternativa para sujeitos da EJA, especialmente, externou a disposição do MEC aprofundar relações intersetoriais com diferentes ministérios, ocupados também com ações educativas para os sujeitos que envolvem.

O X Eneja aconteceu no Rio de Janeiro, na cidade de Rio das Ostras, no final de agosto de 2008. Foi mais um momento de avaliação da caminhada dos fóruns e de prestação de contas da caminhada da Secretaria de Educação Continuada, Educação e Diversidade.

As políticas de EJA que estão sendo desenvolvidas no momento procedem dos debates que foram se desenvolvendo ao longo desses anos. Os eventos descritos, os documentos produzidos, as denúncias e pesquisas, vão encontrando eco nas instituições governamentais e vão sendo desenvolvidos programas que atendem pelo menos parcialmente aos pleitos daqueles que militam na área.

Encontramos, no entanto, nas políticas de educação de jovens e adultos distorções que são apontadas por Cohen (1993) como defeitos tradicionais na aplicação. O acesso segmentado que é muito presente na instituição dos programas de EJA, limites de idade, priorização de localização, numa ação inversa as necessidades identificadas; desinformação sobre legislação, estudos, recursos, por grande parte dos gestores, permeadas pela tendência dos gestores públicos de trabalharem a partir das convicções partidárias, desconsiderando as demandas; Tradicionalismo, inércia ou descontinuidade das ações, que é um vício ainda persistente nas gestões públicas, principalmente municipais; existem programas que continuam, mesmo não alcançando seus fins, e outros que são interrompidos sem que haja tempo de uma avaliação de seu impacto. Há uma cultura de a cada nova gestão renovar as políticas e até os técnicos que com elas trabalham; e, por fim, o surgimento aluvial de novos temas e instituições, segundo Cohen (1993, p.29) “modas que temporariamente surgem em políticas sociais tende a aumentar a alocação de recursos em determinadas ações e/ou criação de instituições dedicadas a trabalhar esses temas”.

3 PARÂMETROS REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO

Com base nas leituras realizadas e na apresentação dos contextos em que se desenvolve a educação de jovens e adultos, direcionamos nossa pesquisa avaliativa arrimada na seguinte tese:

Um projeto de educação de jovens e adultos como o Tempo de Avançar Fundamental (5ª a 8ª série) inserido em uma política governamental que tem como direcionamento a capacitação ampla da população, deve ser organizado levando em conta a realidade dos aprendizes, suas necessidades profissionais e sociais, favorecendo sua emancipação social.

3.1 Conceitos Fundantes em nossa Pesquisa

A interpretação e o entendimento dos dados coletados foi realizada considerando o referencial teórico escolhido e a fundamentação na Hermenêutica Filosófica, de Gadamer, bem como nos conceitos de Currículo, Emancipação e Sujeitos, da EJA. Para tanto, vamos situar um pouco da nossa compreensão sobre Hermenêutica, Emancipação, Currículo, Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Na análise dos dados, faremos as observações baseadas nessa compreensão.

3.1.1 Hermenêutica

A utilização da Hermenêutica na avaliação de uma política pública explica-se por não podermos avaliar uma ação com arrimo apenas no que está explícito nos números dos relatórios de desempenho, sendo importante considerar o contexto em que o projeto está inserido, o período histórico vivenciado e os sujeitos que o implementam e dele são beneficiários.

[...] na hermenêutica filosófica de Gadamer o foco da atenção não está mais no/a autor/a, mas na capacidade do sujeito de se entregar aos objetos e deixar que estes o redefinam.[...] pesquisadores e pesquisadoras que se colocam em uma postura investigativa hermenêutica vão se modificando durante a sua pesquisa, redefinindo-se em horizontes de sentido que abalam suas certezas prévias e produzem novas asserções. (COSTA , 2002).

Essa possibilidade de uma compreensão crescente do objeto de estudo, de forma a conhecê-lo, e ainda permitir maiores aprofundamentos, harmoniza-se ao que pretendemos com uma política direcionada à educação de jovens e adultos, pela peculiaridade do público, as iniciativas dos governos até então implementadas, o que pedagogicamente está delineado para os cursos desse público.

A origem do termo hermenêutica é da Grécia, segundo Palmer (1989), do verbo grego *hermeneuein*, traduzido como "interpretar" e do substantivo *hermeneia*, "interpretação". A expressão em várias formas é comum nos textos de Aristóteles, Platão e outros escritores gregos da Antiguidade, quando já aparece a dualidade razão/intelecto, mediato/imediato, compreender e interpretar, que domina toda a história do pensamento, como um fenômeno fundamental da experiência humana. Para Palmer (1989, p. 24), "As várias formas da palavra sugerem o processo de trazer uma situação ou uma coisa, da inteligibilidade à compreensão".

A natureza interpretativa trouxe a Hermenêutica para os textos teológicos e, no desenrolar da história do homem, vários teóricos a utilizam e outros questionam suas apropriações. Foi importante o confronto da Hermenêutica com o questionamento da racionalidade empírica fundamentada na explicação causal. Nietzsche (1844-1900), por exemplo, foi um dos que contribuiu para a instalação da dúvida na validade desse pensamento objetivista, levantando o desejo de ir além do imediatamente dado, apontando para a manifestação de infinitas possibilidades da interpretação.

Schleiermacher (1999), ao encontrar a Hermenêutica na tradução de clássicos, não se conforma com sua constituição de regras organizadas para objetivos específicos, não concordando com a ideia de que aí pudesse esgotar a compreensão de algo em sua limitação. Segundo ele, havia a necessidade de uma hermenêutica geral "que não apenas contivesse as regras e a explicação do procedimento interpretativo enquanto tal, mas antes e sobretudo fornecesse as razões das regras e do procedimento, portanto, da arte da compreensão em geral".

(SCHLEIERMACHER, 1999, p.15). Desta forma, a questão muda de como se interpreta este ou aquele tipo de texto para o que significa em geral interpretar e compreender como isso ocorre. Esse é o deslocamento da Hermenêutica de um campo técnico para o filosófico.

Alguns teóricos são destacados por Coreth (1973) como representantes da Hermenêutica contemporânea, como, por exemplo, aqueles que a mantêm numa

linha mais originária - Gadamer, Pareyson e Ricoeur; os de tendência *nietzschiana* Derrida e Vattimo; representantes da Hermenêutica crítica, como Habermas e Apel, e, por fim, numa linha mais pragmática, Rorty.

Por considerarmos o homem um ser histórico, compreendemos suas manifestações, observando seu contexto histórico. O desenrolar da história do homem é que vai definindo os acontecimentos de sua vida. Logo, para avaliar uma política definida para um grupo de homens históricos, temos que inicialmente definir como compreender esse contexto, e a Hermenêutica nos possibilita isso mediante a ideia de compreensão.

O conceito de compreensão por nós escolhido foi proposto por Scheleiermacher (1999, p.19), que considera a Hermenêutica como a "arte da compreensão", não visando ao saber teórico, mas ao emprego prático, "isto é, a práxis ou a técnica da boa interpretação de um texto falado ou escrito". Para Coreth (1973, p.45), "Toda compreensão é a apreensão de um sentido". O sentido é o conteúdo da compreensão.

Essa apreensão do sentido pode ocorrer em vários graus de sua significância, dependendo do sujeito, do objeto de estudo e de como a situação se apresenta. Alguns autores entendem que a compreensão é condicionada em uma totalidade denominada horizonte.

Horizonte é um termo definido por Coreth (1973) como "mundo", "espaço vital" ou "campo visual" de cada indivíduo. Assim, a realidade será traduzida por esse mundo do homem, que, por sua vez, é condicionado pelos seguintes elementos: aspectos biológicos e psicológicos ou constituição essencial do homem; experiência adquirida mediante a vivência; interação com outros e com as coisas; situação histórica; língua falada; crenças.

Assinalamos que a compreensão do homem sucede condicionada por uma estrutura formada pelos elementos há pouco enunciados. Assim, no caso de nossa pesquisa para compreensão do desenvolvimento do Projeto TAF nas falas dos entrevistados, teremos que conhecer um pouco do seu "mundo" ou "horizonte", o que permitirá nosso aprofundamento na visão deles sobre o fenômeno pesquisado.

O princípio basilar que orienta a lógica da experiência hermenêutica é denominado Círculo Hermenêutico: esse círculo traduz duplo movimento, cujo sentido é tomado de acordo com a nossa visão de mundo e, ao mesmo tempo, nos possibilita ampliar esse aspecto com os novos conhecimentos adquiridos.

O círculo da compreensão hermenêutica inicia-se sempre com uma pré-compreensão (juízos prévios) sobre o assunto, pois, à medida que vamos nos aprofundando na interpretação, ampliamos a compreensão anterior, no entanto, não ocorre uma interpretação total, porquanto, a cada nova descoberta, outros caminhos se abrem.

Eis a síntese do círculo da compreensão na visão de vários autores citados por Coreth (1973):

Schleiermacher considera que é uma relação recíproca do singular e do todo de que esse singular faz parte, ou do especial e do geral; coordenando uma compreensão "divinatória" mais intuitiva, de adivinhação e empatia; e uma compreensão "comparativa", elaborada por meio de uma quantidade de conhecimentos particulares que serão comparados, vistos e investigados em sua conexão. Esses dois elementos formam uma unidade, pois são dois momentos de acontecimento singular.

Consoante a perspectiva de Droysen e Dilthey, o particular é compreendido pela pré-compreensão do todo, dentro do qual ele deve ser entendido, mas o entendimento do todo se forma da compreensão dos momentos particulares, que se estruturam na totalidade.

Para Heidegger, a interpretação é guiada pela "pré-compreensão". Primeiro temos uma "totalidade da situação", a qual apreendemos e compreendemos em um contexto de sentido, numa totalidade de significação. "A interpretação é, pois, circular: trata-se sempre de retornar ao pré-compreendido para articulá-lo com o compreendido." (CORETH, 1973, p. 408).

Gadamer refere-se, por sua vez, à existência de pré-juízos, o que equivale a pré-compreensão, o primeiro acesso de compreensão do objeto.

A composição do círculo ajudará na compreensão da nossa pesquisa. Partiremos de um ponto conhecido, ampliaremos essa compreensão, mas sempre haverá algo a ser conhecido no objeto estudado.

Na compreensão, há duas figuras: sujeito e o objeto. Sujeito "[...] o qual não é puro sujeito, muito menos razão autônoma ou absoluta, mas ser humano concreto em seu mundo e sua história".

O objeto é concreto na medida em que se abre pelo modo de ver, questionamento e apreensão de sentido por parte do sujeito.

Logo, sujeito e objeto são assumidos num acontecimento abrangente e transcendente, no qual o ser se abre em aspectos e perspectivas historicamente distintas. (CORETH, 1973, p.100).

No estudo da compreensão, observamos aspectos de sua estrutura (fundamental), quais sejam: o singular, com base na compreensão do todo, e vice-versa. "A compreensão do singular é condicionada pela compreensão do todo, mas a compreensão do todo será medida pela compreensão do conteúdo singular". (CORETH, 1973, p. 101).

A forma espiral, representando uma estrutura circular da compreensão:

A compreensão se move numa dialética entre a pré-compreensão e a compreensão da coisa, em um acontecimento que progride circularmente, ou melhor, em forma de espiral, na medida em que um elemento pressupõe o outro e ao mesmo tempo faz com que ele vá adiante; um medeia o outro, mas continua a determinar-se por ele. (CORETH, 1973, p. 102).

A estrutura do diálogo, a compreensão linguística e o entendimento da coisa mostram uma relação mútua, na qual um elemento tanto condiciona como pressupõe o outro, determinando-o e desenvolvendo-se a si mesmo nele.

A compreensão do sujeito dá-se no seu mundo e de sua história. Assim o sujeito é objeto do mundo o que é definido por Coreth como Estrutura da Mediação: "O sujeito concreto já é em si mesmo condicionado e marcado por seu mundo e por sua história; nesse sentido já é "objeto" de seu mundo, antes de pode tornar-se "sujeito dele" ". (1973, p. 103).

3.1.2 Emancipação

Uma categoria muito importante para a avaliação do projeto é a Emancipação, visto que, na hipótese inicial, partimos da premissa de que "um curso direcionado a jovens e adultos deve promover a emancipação....."; no entanto, ao aprofundarmos estudos sobre "emancipação", observamos que é um termo muito subjetivo, e, dada a realidade da educação brasileira, tememos colocar o vocábulo como um "ideal-tipo". Desta forma, vamos buscar dentro dos limites identificar a

“emancipação” alcançada e situar em nossa hipótese a escolarização como meio de possibilitar a emancipação.

A educação é relacionada a desenvolvimento, à possibilidade de trabalho e à formação de um cidadão conhecedor de seus direitos cívicos, além de transformador da sociedade em que vive.

Pais, professores e alunos possuem a visão incutida pelo pensamento capitalista neoliberal de que a educação é o meio pelo qual irão garantir um futuro seguro, e de que só se é “alguém” se “estudo”. Nas falas coletadas nas nossas entrevistas e questionários, encontramos uma que é constante entre gestores, professores e alunos: voltar a estudar com o objetivo de retomar o “tempo perdido” e obter melhores chances ou algoção uma oportunidade no mercado de trabalho.

Tendo a Teoria Crítica da Educação como fundamentação para nosso entendimento de educação, observamos o ideal de emancipação contido na teoria e, a partir dele fizemos a transposição para o que é alcançado pelos alunos em cursos de EJA.

Pucci (1994), para adentrar a idéia de emancipação, recupera a Ração Emancipatória de Kant, argumentando como Kant percebia a evolução do homem de sua menoridade, que seria mediante o esclarecimento. Esclarecido, o homem adquiria coragem para alterar os rumos de sua história, o que se daria por meio do uso da razão.

A revolução burguesa associou-se às ideias iluministas de retirar os homens das trevas, da superstição e da ignorância, e universalizou o acesso à educação. Com isso, se expressa o reconhecimento de que a sociedade tem o compromisso de criar condições para que o homem se aproprie da racionalidade e, desta forma, tornar-se capaz de estabelecer sua autonomia e dar rumo consciente às suas ações. Citando Pucci (1994, p. 96), “Assim, atrelada ao projeto iluminista, a educação teve como meta específica a constituição do homem enquanto ser racional que traduzida em linguagem pedagógica, refere-se à constituição do sujeito epistêmico e moral”.

Alvarenga (2006) lembra que a concepção de direito à educação surge dentro do pensamento liberal no século XVIII, com a ilusão de ser um passaporte para cidadania, mas com “as reais intenções de consolidação do projeto político e econômico burguês e o seu modo de acumulação de riquezas”. Essa ilusão é ainda sentida quando o adulto situa o tempo que passou sem estudar como o “tempo perdido”, “época em que não vivi”, esquecendo-se de tudo o que foi conquistado em

sua vida pessoal e profissional. E fica mais forte a ideia, quando ele comenta o que acha de “cursar quatro anos em um”, e as manifestações são de que pouco aprendeu mas foi justo, pois já possui o certificado, recuperou o tempo, sente-se com a autoestima elevada.

Seguindo a linha histórica para fundamentação da ideia de emancipação, nos reportamos aos frankfurtianos, que, apoiados na dialética, criticam a realidade social, buscando proporcionar ao homem o reconhecimento da sua própria situação miserável, em que os desígnios atribuídos a ele são imposições da regência de um sistema econômico explorador da capacidade produtiva dos indivíduos pelos meios de produção. O homem, além de reconhecer essa situação, precisava também dar indícios que motivassem sua mudança. Não seria tolerável a perpetuação dela, e sim, a superação (BRAGA e SILVA, 1997, p.129).

Hegel apud Maar (1994, p. 62) demonstra seu entendimento de emancipação: “Em certo sentido, emancipação é o mesmo que conscientização, racionalidade.” Podemos então compreender que emancipação é o uso da razão para resolver seus problemas e dos desafios impostos pela sua vida em sociedade. Ainda pensando na Escola de Frankfurt, essa formação ocorre mediante a experiência.

Nessa união de ideias do homem como agente transformador não dá para fugir de uma instituição que possa propiciar ao maior número de pessoas possíveis a mediação entre o conhecimento e a formação da consciência reflexiva e transformadora. A melhor saída é realmente a educação. Para que não fujamos dos seus fundamentos, porém, vamos buscar em Adorno (1995, p. 139) os primeiros questionamentos: “para onde a educação deve conduzir?”. Torres (2003, p. 120) anota que Habermas indicava três áreas de interesses guiadas pelo conhecimento que determinam o modo de descobrir o conhecimento e desvelar as demandas pelo conhecimento são atendidas e um desses interesses é o emancipatório, referente à noção de poder. Questiona o poder como dominação, “O interesse emancipatório orientado pelo conhecimento questiona o poder como dominação”. A libertação da alienação humana acontece por meio da iluminação crescente mediante a análise, explicação e feitura do conhecimento. Esse “empoderamento” das classes populares acontece por meio da escolarização ou de ações mediadas como a educação informal.

Reportamos-nos à atualidade para questionar sobre como a educação pode contribuir para um processo de produção de consciência livre, como proporcionar pela disseminação de conteúdos o indivíduo livre, crítico, transformador. Como materializar esse conceito tão abstrato?

Iniciamos nossa reflexão, observando na prática por que homens e mulheres adultos buscam a escolarização e o que se transforma em sua vida após a conclusão de um curso.

Dentro do referencial hermenêutico-filosófico sobre o qual nos apoiamos para compreender os efeitos do projeto, consideramos como dimensões que implicam emancipação:

- se os conhecimentos adquiridos com os conteúdos estudados contribuíram para uma compreensão mais crítica da realidade, explicação mais científica dos fenômenos, desenvolvimento de hábitos como, por exemplo, leitura;
- os conhecimentos adquiridos proporcionaram a elaboração de estratégias para solução de problemas práticos do dia-a-dia dos alunos e alunas; e
- alterações na vida profissional dos alunos. Para os que já trabalhavam se houve progresso no trabalho; os que não trabalhavam, se passaram a trabalhar por terem concluído o ensino fundamental.

Giroux (1986) assegura que “A escolarização deve ser analisada como um processo da sociedade, em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização”. (P.89). Logo, compreendemos que a escolarização sucede pela experiência do indivíduo, é influenciada pelas ideias dos grupos dominantes e captada de acordo com a compreensão e interesse daqueles que a buscam.

3.1.3 Currículo

O currículo foi uma das dimensões avaliada do projeto, por considerarmos que é uma demonstração de sua qualidade pedagógica. Nossa orientação para análise do currículo do projeto fundamenta-se na ideia de que, se o currículo é prática, quem nele atua é sujeito e não objeto. Professor e aluno são sujeitos no currículo, logo, ambos influenciarão a sua execução, necessitando nossa

observação sobre as transformações ocorridas desde a sua elaboração, execução até a forma como chegou aos educandos e como esses atuaram sobre ele.

Um currículo para curso de EJA diferencia-se dos demais pelas peculiaridades dos educandos. Encontramos na vertente crítica, representada por Giroux, fundamentação para a organização do currículo para EJA, desde a visão de escola como local onde os cidadãos têm a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação. Desta forma, o currículo é por ele compreendido mediante os conceitos de emancipação e libertação; deve ter conteúdo claramente político e crítico quanto às crenças e aos arranjos sociais dominantes.

Encontramos em Paulo Freire nosso referencial maior para o estabelecimento de uma proposta de currículo para EJA, visto que seu trabalho é direcionado a essa população. A crítica de Paulo Freire direcionada à organização dos saberes na escola é o que é traduzido como “educação bancária”, conhecimentos organizados, constituídos de informações e fatos que serão transferidos para os alunos.

Freire propõe uma “educação problematizadora” que leve o educador e o educando a refletir os saberes que serão tratados, respeitando os conhecimentos anteriores, sendo a característica central o diálogo entre educador-educando com o devido respeito à liberdade e aos saberes de cada um. Sentimos na proposta de Freire a discussão sugerida por Giroux, assim como a influência da fenomenologia dos reconceptualistas na intencionalidade do conhecimento. O ato de conhecer não é individual, porquanto envolve intercomunicação, e o professor será o mediador dessa ação, provocando o diálogo.

Cada vez mais sentíamos, de um lado, a necessidade de uma educação que descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. (FREIRE, 1979, p.66).

Trazemos da vivência como educadora de educação de adultos e do acompanhamento dos estudos realizados na área e socializado em encontros locais e nacional, a percepção da fragilidade e desconhecimento sobre um currículo de

EJA, falta que as instituições, ao elaborarem os cursos, tomem a iniciativa de observar o que já foi produzido na área, a fim de evitar as falhas que comprometem o sucesso da ação. O histórico da EJA em nosso País, com exceção da proposta da educação popular, caracteriza-se por apresentar sugestões curriculares e metodológicas com dificuldade de adequação às diferenças presentes no público de EJA, entre à faixa etária e o perfil socioeconômico e cultural dos educandos, com tendências e proposições singulares para todo o País, e resistência a formulações que se diferenciem daquelas regularmente trabalhadas em escolas destinadas às séries regulares. Torres (1994, p.35), questionando a distinção entre currículo único e currículo diferenciado, chama a atenção para a pertinência e relevância dos conteúdos, e indica a ação de alguns países de implementar currículos, parcialmente, diversificados com o fim de “responder as necessidades, também diferenciadas, de caráter regional, social, cultural, étnico, linguístico etc.”

Os conhecimentos são apresentados de forma fragmentada, numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinar, dificultando o diálogo com as experiências vividas e os saberes anteriores tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares. Outro aspecto em virtude da precariedade da EJA no campo, por exemplo, o currículo é deixado quase de lado e metodologias/recursos que infantilizam o educando são utilizados.

As atividades educativas desenvolvidas na EJA têm caráter compensatório, ou seja, escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação. Um currículo adequado aos jovens e adultos que buscam a escolarização é aquele que possibilita o diálogo com redes cotidianas de saberes formais e informais, podendo ser utilizados na vida cotidiana como meio do sujeito. O maior referencial para formulação do currículo na EJA pode ser retirado da V Confinteia, quando expressa que a EJA “engloba 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”. (DECLARAÇÃO HAMBURGO)

3.1.4 Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Temos o direito de ser iguais quando a diferença inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (BOAVENTURA SANTOS, 1996, p. 3).

Tratamos aqui, como sujeitos da EJA, os educandos e educadores, nos detendo na pessoa do educando, que tem merecido nos últimos anos um olhar mais cuidadoso por parte de estudiosos da área e materializado com ações da Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade. A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) envolve um público diferenciado com idade-limite para começar e sem nenhuma fronteira para conclusão, ou seja, absorve aqueles que não estão dentro da idade-limite de quatorze anos para o ensino fundamental. Também não há um nível específico, podendo ser alfabetização, ensino fundamental, médio ou formação continuada. São sujeitos que ocupam lugares dentro do grupo social em que vivem, chegando a ocupar alguns papéis de destaque, não de forma generalizada, organizam formas de resolução de problema cotidianos, elaboram formas de discursos

Os alunos da EJA não se diferenciam apenas pela idade, mas a partir da idade. São pessoas que possuem uma história de vida e que procuram a educação formal na busca de sair da marginalidade de uma sociedade letrada, seja para sua sobrevivência ou para a autoafirmação.

Não podemos pensar em uma política pública para EJA sem refletir os sujeitos que demandam por ela. Não se concebe a denominação apenas pela sua circunstância de escolarização, que deixa de fora suas condições humanas: “com fundamental incompleto”, “não alfabetizado”, “alfabetizado”, “fora de faixa”, “evadido”, “afastado dos estudos”, “que deixou de estudar”...Arroyo (2001) afirma que os olhares sobre a condição social, política e cultural dos educandos da EJA condicionam as diversas concepções de educação e as políticas públicas que lhes são oferecidas.

São jovens e adultos aprendizes, oriundos de frações diferentes da classe trabalhadora: rurais e urbanos, operários, comerciantes, profissionais liberais, servidores públicos, donas de casa, desempregados, líderes comunitários, sujeitos sociais e culturais. O atendimento à pluralidade desses sujeitos representa

democratização das oportunidades educacionais. No documento-base produzido no Brasil em 2008, ao se preparar para a VI Confinteia, a concepção de sujeito da EJA foi um dos quatro desafios a ser debatido. Conforme o documento, a partir da concepção desses sujeitos, a educação é tida como “direito de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida e não apenas escolarização”. Expomos ainda como responsabilidade dos governantes a produção e efetivação de políticas públicas de Estado para EJA, centrada em sujeitos jovens, adultos e idosos, com a expressão de toda diversidade que constitui a sociedade brasileira, recomendando que sempre seja ouvida a sociedade civil.

No Parecer do Conselho Nacional de Educação, relatado pela Prof^a Regina Vinhaes, há uma interessante discussão sobre a idade-limite para ingresso na EJA, quando vamos entrar necessariamente na discussão do jovem matriculado na EJA. Inicialmente, quem é o jovem que procura a EJA? A relatora alerta para um “equivoco político-pedagógico” de se tomar adolescentes de 15 a 17 anos como jovens, a partir da interpretação dada pela idade obrigatória de oferta de estudos pelo Estado de sete a 14 anos. Ao colocar essa população como foco para universalização do ensino, aqueles que ficaram de fora dos limites vão sendo encaixados em outros espaços, e para esses adolescentes o espaço foi a EJA. A relatora se reporta ao estudo realizado pelo Prof. Jamil Cury, designado pelo Ministério para dar um parecer sobre o assunto, que a população escolarizável de mais de 15 anos é tida como “invasora” da modalidade regular da idade própria, mas também não encontra identificação na EJA, onde, conforme constatamos na pesquisa é tida como baderneira, como quem não quer nada, de convivência difícil. Assim, os educandos de 15 a 17 anos, encontram-se sem lugar nas oportunidades educacionais. A discussão de juventude na EJA terá que iniciar por definir a quem a modalidade compreende como jovem.

Em um documento produzido a título de sugestão para discussões nos fóruns de EJA das já referidas diretrizes, a Prof.^a Jane Paiva alerta para essa condição do jovem, lembrando principalmente daqueles que cometem infrações, que entre as idas e vindas das unidades em que ficam recolhidos, perdendo as oportunidades educacionais, acabam desistindo de concluir os estudos básicos ou a matricular-se em cursos com os quais não se harmonizam e terminam por evadir-se.

O retorno do idoso à escolarização também carece de adequações, pois nem sempre o que ele procura está nos conteúdos escolares estabelecidos nas

diretrizes curriculares. A presença do idoso na escola forçar à discussão da aprendizagem ao longo da vida proposta desde a V Confinteia e não materializada até hoje, visto que a compreensão sobre educação nos sistemas educacionais limita-se à escolarização, com poucas iniciativas de educação nãoformal. O importante ao considerar o sujeito da EJA é a compreensão de que educação independe de idade, é um direito social e humano e que a cada dia mais espaços estão sendo conquistados e já não se pode planejar cursos de EJA sem levar em consideração a diversidade desses sujeitos.

Os educadores são outros sujeitos da EJA que merecem visão especial. Atualmente há uma preocupação na esfera federal sobre uma formação específica na modalidade com base na diversidade dos grupos que nela estão presentes. Essa visão, porém é muito atual, o que existe até hoje são ações bem circunstanciais: algumas formações em serviços oferecidas quando da implantação de alguns programas e poucas instituições de ensino superior que oferecem uma disciplina ou outra relacionada ao tema.

Em geral as discussões sobre as políticas para esses sujeitos são conduzidas sem a participação desses dois grupos que estão mais habilitados a compreender as questões envolvidas: os alunos e os professores das escolas. Do professor espera-se que implementem as políticas, não que as formulem. Os educandos em potencial são definidos como os objetos dessas políticas, não como autores da transformação social.

4 PERCURSO DA PESQUISA

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos...
Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar...

(Antonio Machado – poeta espanhol)

A avaliação executada teve como ponto de partida a necessidade de conhecer o projeto de forma contextualizada, atentando para todas as dimensões e implicações do seu desenvolvimento, de forma a poder sugerir caminhos para aperfeiçoamento. Na associação com os modelos clássicos apresentados, identificamos ações do modelo de avaliação responsiva, iluminativa e algumas características do modelo CIPP, o que nos levou a uma junção de múltiplos modelos de modo a tirar o melhor de cada um deles para a construção do que compreendemos ser uma avaliação interpretativa e aprofundada.

Inspiramo-nos na experiência de avaliação externa da Política Nacional de Educação Profissional e do Plano Nacional de Educação Profissional, desenvolvida em 1996 pela Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho - UNITRABALHO²⁰.

Com base no exposto, a intenção deste estudo é compreender o projeto TAF em todas suas dimensões e implicações, de forma contextualizada, contribuindo, assim, para o avanço do seu conhecimento e implementação de outros projetos do mesmo gênero.

O estudo teve como recorte temporal o período formal de existência do Projeto TAF, previsto para 2000 a 2003. Frisamos esse período porque o referido Projeto teve continuidade nos anos seguintes, mesmo sem a assistência necessária para seu desenvolvimento.

²⁰ Essa experiência de avaliação foi publicada por parte da equipe da Fundação UNITRABALHO que participou da avaliação – Isaura Belloni, Heitor Magalhães e Luzia Costa de Sousa - com o objetivo de sistematizar algumas propostas metodológicas para avaliação de políticas públicas. A publicação é da Editora Cortez, na coleção Questões da nossa época, intitulada: Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas, 2000.

4.1 Desenho da Pesquisa

A avaliação realizada foi do tipo tradicionalmente denominada *ex post facto*, efetivada após a conclusão do projeto, analisando como se desenvolveu o projeto e quais as repercussões na vida dos alunos, ou seja, equilibrando análises de processos e de produtos. O enfoque é basicamente qualitativo, incorporando alguns dados quantitativos.

4.1.1 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso múltiplo ou coletivo, pois estudamos o mesmo objeto em seis escolas de municípios com realidades diferenciadas, não fugindo das características contingentes do Projeto.

4.1.2 Procedimentos

Como estratégia para coleta de dados foi feito inicialmente um levantamento documental, levantando na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará documentos sobre o projeto, onde tivemos acesso a relatórios qualitativos e estatísticos da SEDUC e da Fundação Roberto Marinho, Parecer do Conselho de Educação do Ceará, material didático utilizado na formação dos professores, material de apoio elaborado pela Fundação a ser usado como subsídios para exercícios na sala de aula, livros de ata das escolas, e diários de classe. Outras fontes foram o Programa de Governo 1999-2003, documentos e estudos sobre o Telecurso 2000.

O estudo destas fontes, aliado à atuação na implantação do projeto e acompanhamento dos depoimentos de professores que se declaravam contra ou a favor do projeto, nos orientaram para construção de uma matriz de dimensões, indicadores, audiências, técnicas e instrumentos (em APÊNDICE). As dimensões tomadas para a avaliação foram: motivação (intencionalidade) dos gestores para implantação do projeto, gestão, currículo, repercussões individuais e sociais.

Dessa matriz originaram-se as questões dos instrumentais. Após essa definição, partimos para a elaboração dos questionários e entrevistas. As questões desses instrumentais foram elaboradas observando o que se sobressaía, como

importante em cada dimensão e no retorno que as respostas das audiências poderiam dar para esclarecimento das questões de pesquisa elaboradas.

Foram elaborados questionários para cada audiência: técnicos, diretores, educadores e educandos. A primeira versão desses instrumentais foi aplicada a uma amostra pequena de professores e alunos, com o fim de calibrá-los. Os instrumentais destinados a técnicos e diretores destinavam-se a entrevistas e não necessitaram de ajustes, pois no decorrer das entrevistas o desenvolvimento das conversas direcionou a outras questões.

Usamos a técnica do grupo focal para coleta dos dados, como um recurso para de complementação para esclarecimento de questões que não foram esclarecidas durante a aplicação dos questionários aos educandos e entrevista com os educadores.

Um acontecimento importante se deu nesse momento da pesquisa: um recorte de nosso estudo foi selecionado juntamente com dezoito de outros estados brasileiros em um concurso promovido, no ano de 2006, pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. As pesquisas selecionadas receberam apoio financeiro e a orientação de um professor ou professora de instituição de ensino superior pública, no nosso caso, fomos orientados pela Prof.^a Dr.^a Márcia Alvarenga da Universidades do Estado do Rio de Janeiro. Na ocasião tivemos a oportunidade de elaborar os instrumentais, testar os instrumentais de pesquisa em um município e, com suporte nas observações, fizemos alguns acertos e organizamos a aplicação nos seis municípios. O estudo foi publicado pela Líber Livro juntamente com as outras dezoito pesquisas em dois volumes, denominados: Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Nosso trabalho está publicado no volume 1.

A princípio, fizemos entrevistas com os grupos menores - técnicos, diretores e professores - e aplicamos questionários aos educandos. Quando da calibração dos instrumentais, percebemos que o questionário limitava as respostas dos educandos. Então, após a aplicação dos questionários, convidávamos os educandos para uma confraternização, oportunidade em que organizávamos um grupo focal para ouvi-los associados com os educadores, momento proveitoso quando

tirávamos as dúvidas do que não havia ficado claro nas respostas dos questionários ou aprofundávamos questões.

Empregamos duas estratégias analíticas complementares: análise quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa prendeu-se à leitura e interpretação dos dados numéricos dos relatórios e nas estatísticas recolhidas na Secretaria de Educação do Estado e nas secretarias das escolas; a qualitativa foi feita quando da análise e interpretação das informações oriundas das entrevistas, documentos e outras pesquisas que abordavam o telecurso.

As estatísticas apresentadas ao Projeto referem-se a todo Estado e particularmente aos municípios e escolas estudados.

4.2 *Locus* da Pesquisa

Trabalhamos em seis municípios, escolhidos com suporte no Índice de Desenvolvimento Humano – (IDH)²¹, numa classificação de alto, médio e baixo IDH, dois municípios para cada nível. Pesquisamos uma escola por município, no geral, a que se localizava na sede dos municípios pequenos, e as de mais fácil acesso nos grandes municípios (Fortaleza e Maracanaú), sendo que, no município de Maracanaú, optamos por uma escola situada como modelo em uma das publicações da Fundação Roberto Marinho.

QUADRO 1 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DOS MUNICÍPIOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA ANO 2000

MUNICÍPIO	IDH	CLASSIFICAÇÃO NO ESTADO	CLASSIFICAÇÃO NACIONAL	CLASSIFICAÇÃO P/ PESQUISA
FORTALEZA	0,786	1º	927º	Alto
MARACANAU	0,736	2º	2277º	Alto
BATURITÉ	0,642	65º	3896º	Médio
PENTECOSTE	0,635	80º	4018º	Médio
APIARÉS	0,622	109º	4264º	Baixo
CROATÁ	0,557	182º	5249º	Baixo

Fonte: Instituto de Pesquisa do Ceará – IPECE

²¹ Indicador sintético que engloba três indicadores de desenvolvimento econômico e social: o rendimento *per capita*, esperança de vida e a taxa de alfabetização da população adulta. É a alternativa ao Produto Nacional Bruto para medir o progresso socioeconômico relativo das nações e permite comparações entre países, estados e municípios.

Apresentamos a seguir o contexto dos municípios pesquisados. Os dados foram obtidos no Anuário Estatístico do Ceará disponibilizado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – (IPECE). Nele, descreveremos os aspectos físicos, sociais e econômicos dos municípios, além das estatísticas referentes ao Projeto lá desenvolvido.

Para esclarecer futuras referências sobre a gestão de educação dos municípios, prestamos inicialmente informação sobre a região administrativa educacional²² a que eles pertencem, visto que alguns comentários são feitos relacionados a CREDE ou SEFOR.

**QUADRO 02 – Distribuição dos municípios conforme a região administrativa da
Secretaria de Educação Básica**

MUNICÍPIO	COORDENADORIA ESTADUAL/LOCALIZAÇÃO
Fortaleza	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR - Denominação anterior – CREDE 21 (Fortaleza)
Maracanaú	CREDE 01 (Maracanaú)
Baturité	CREDE 08 (Baturité)
Pentecoste	CREDE 02 (Itapipoca)
Apuiarés	CREDE 02 (Itapipoca)
Croatá	CREDE 05 (Tianguá)
Elaboração própria.	

1) Fortaleza

O Município de Fortaleza tem como primeiro destaque o fato de ser a capital do Ceará, motivo pelo qual concentra a maior parte da população do Estado. Localizada na região litorânea, possui como distritos Antônio Bezerra, Messejana, Modubim e Parangaba. A organização administrativa ocorre por meio de secretarias executivas regionais – SERs, em número de seis em todo Município.

Sua população total, de acordo com o censo populacional do IBGE, é de 2.141.402 habitantes, e a densidade demográfica é de 6.854,68 hab/km². O quadro demonstra os valores numéricos da população por localização e gênero.

²² Na estrutura administrativa da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, os municípios estão ligados aos centros regionais de desenvolvimento da educação – CREDEs, que hoje recebem a denominação de Coordenadoria Regional de Desenvolvimento Social.

Quadro 3 - Distribuição da população do município de Fortaleza de acordo com localização e gênero.

Discriminação	Número de habitantes
Urbana	2.141.402
Rural	-
Homens	1.002.236
Mulheres	1.139.166
Fonte: IPECE	

Quadro 4 - Percentual da população de Fortaleza, de acordo com a faixa etária

FAIXA ETÁRIA	PERCENTUAL POPULACIONAL
0 – 14 ANOS	29,40
15-64 ANOS	65,52
65 ANOS E MAIS	5,08
Razão de dependência	52,62
Fonte: IPECE	

Possui como fontes de renda a indústria, o comércio, a prestação de serviço e o turismo.

Com muitos problemas sociais, a Capital detém percentual representativo de população de baixa renda. Um interessante estudo sobre Fortaleza apresenta-a como sendo uma cidade dividida em duas.

Algumas análises técnico-científicas dividem Fortaleza, a partir de seu Centro, tendo a BR 116, como divisor de áreas, em duas cidades: uma pobre, do Oeste; e outra, rica, do Leste. Esta cartografia da Capital cearense apresenta oposições entre bairros onde moram pessoas de rendas diferentes, que podem ou não, ter acesso aos serviços e aos equipamentos sociais de boa qualidade. (ARAÚJO e NETO CARLEIAL, 2003).

O Distrito de Antonio Bezerra, onde está situada a escola pesquisada, fica no lado oeste da Cidade, que, segundo as citadas autoras, é a cidade pobre, originada do desenvolvimento industrial e das características físicas da região.

A escola pesquisada fica em Antonio Bezerra, localizado na parte norte da cidade, próximo ao litoral, limite com o município de Caucaia.

Sua população é formada por pessoas de baixa renda, possuindo alguns equipamentos sociais, como: atendimento à saúde, dois postos de saúde do Município, um hospital distrital “Frotinha”; quatro grandes escolas estaduais: CIES Maria José Ferreira Gomes, Antonio Bezerra, José Bezerra de Menezes e Colégio

da Polícia Militar, além de outras pequenas escolas e anexos que atendem o ensino fundamental maior e o ensino médio; escolas municipais que atendem prioritariamente o ensino fundamental menor.

A fonte de renda do Distrito concentra-se, principalmente, no comércio (supermercados, mercadinhos, depósitos de material de construção, dentre outros); tem poucas indústrias e apenas dois bancos: Bradesco e Caixa Econômica. Possui uma pequena estação rodoviária que, mesmo mudando de lugar para um espaço organizado e específico, ao fim recebeu a denominação popular de “Rodoviária dos Pobres” e uma estação de trem.

Apresenta sérios problemas habitacionais. Possui favelas, algumas situadas em áreas de risco (margens de rios e lagoas). O bairro é mal servido em saneamento básico. A população, em sua maioria é de baixa renda, sem emprego fixo, exercendo atividades alternativas e/ou desempregados.

A escola pesquisada pertence à rede pública estadual de ensino. Localiza-se próxima à favela denominada “Buraco da Jia”, concentrando ao seu redor um grande número de pessoas carentes. É uma escola conceituada em relação à qualidade da estrutura física, ordem disciplinar, quadro de professores, além de excelente localização, em relação ao deslocamento dos alunos e alunas, próxima ao terminal de ônibus.

A escola possui projetos sociais de atendimento à comunidade e o Tempo de Avançar foi um deles.

QUADRO 05 – TURMAS DO TEMPO DE AVANÇAR DA ESCOLA DE FORTALEZA

ANO	Nº DE MATRICULADOS POR TURMA			Nº DE EVADIDOS ²³ POR TURMA			Nº DE REPROVADOS POR TURMA			Nº DE APROVADOS POR TURMA		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
2000	42	39	-	12	13	-	0	0	-	30	26	-
2001	34	35	33	14	09	11	0	0	0	20	26	22
2002	38	45	-	11	15	-	2	1	-	25	29	-

Fonte: Secretaria da Escola

A escola atendeu ao Tempo de Avançar do ano de 2000 até 2007, no entanto, os professores entrevistados na escola lecionaram nos anos de 2000 e 2001, assim como os alunos que foram entrevistados eram alunos dos primeiros

²³ Evasão: saída não definitiva da escola, para os adultos é mais uma interrupção temporária dos estudos.

anos de implantação que, em 2006, se encontravam cursando o ensino médio. Uma particularidade dos alunos da Capital é que mudam de endereço com facilidade, pois, das cinco turmas dos dois primeiros anos (2000/01), conseguimos encontrar poucos alunos no mesmo endereço.

Com relação ao desempenho das turmas, notamos ser significativo o número de evadidos: 30,9% em 2000, 33,3% em 2001 e 30,1% em 2002. O número de reprovados não existe nos dois primeiros anos, principalmente porque o aluno que não tivesse êxito em todas as disciplinas era encaminhado aos Centros de Educação de Jovens e Adultos, onde faziam dependência das matérias em que tinham sido reprovados.

Nos anos seguintes a 2002, a escola passou a oferecer apenas o ensino médio.

2 Maracanaú

O jovem Município de Maracanaú situa-se na região metropolitana de Fortaleza. Sua emancipação foi motivada pela criação em seu território do 1º Distrito Industrial de Fortaleza, no início da década de 1980, na época, para incentivar o povoamento e facilitar a mão-de-obra para as indústrias. Foram instalados ali por orientação do Governo estadual, diversos conjuntos habitacionais.

Esses conjuntos, situados por entre as grandes indústrias, possuem equipamentos sociais básicos de assistência à população, como escolas, postos de saúde, centros comunitários. atendendo as massas dos filhos dos trabalhadores da indústria local, como é o caso da escola pesquisada, situada no Conjunto Acaracuzinho. Esse conjunto fica entre indústrias e bem próximo a outros, que foram se alargando com construções extras surgidas com as oportunidades de emprego ou fontes outras de renda informais. Na região, há uma unidade do Sesi e um hospital regional.

As fontes de renda da população da comunidade onde a escola está localizada são oriundas das indústrias, comércio e atividades informais (maioria). A escolarização entre a população é baixa, mas atualmente as escolas estão oferecendo cursos chamados de EJA que atendem da alfabetização ao 9º ano, ações que não aconteciam antes do projeto Tempo de Avançar, quando eram oferecidos cursos

noturnos de ensino fundamental e algumas turmas de alfabetização quando eram lançados programas dos Governos federal ou estadual.

A continuidade dos estudos dos adultos é tida como um problema pelos educadores, não por falta de escolas, pela dificuldade dos alunos em conciliar o trabalho com os estudos e a mobilidade da população.

QUADRO – 06 TURMAS DO TEMPO DE AVANÇAR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PESQUISADA NO MUNICÍPIO DE MARACANAU-CE

ANO	Nº TURMAS	MATRICULA INICIAL	EVASÃO	TRANSF.	APROVADOS	REPROVADOS	MATRIC. FINAL
2000	02	39	18	-	21	-	21
2001	02	44	8	-	32	-	32
2002	02	40	9	-	31	-	31
2003	02	43	5	2	35	1	36
2004	02	35	14	-	21	-	21
2005	02	39	21	17	17	1	18

Fonte: Secretaria da Escola Ulisses Guimarães

Foi fixado um número de duas turmas durante os anos de atendimento, Observa-se que possuíam um baixo número de alunos matriculados. A evasão é identificada como alta no primeiro ano (2000), quando correspondeu a 46,2% (N=18) da matrícula inicial. Nos dois últimos anos, a evasão também foi significativa - 40% (N=14) em 2004 e 53,8% (N=21) em 2005.

3 Apuiarés

O Município de Apuiarés fica a 120 km de Fortaleza, no centro norte do Estado. Segundo registros do IPLANCE, pertence à Macrorregião de planejamento Litoral Oeste, tendo parte de seu território banhado pela bacia hidrográfica do rio Curu.

QUADRO 07 - DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE APUIARÉS

DISCRIMINAÇÃO	Nº	%
Urbana	5.453	43,48
Rural	7.087	56,52
Homens	6.390	50,96
Mulheres	6.150	49,04
TOTAL	12.540	-

Fonte: Censo demográfico de 2000/IBGE

Considerado um município de baixo IDH, tem sua renda baseada na agricultura de subsistência e nos recursos do Fundo de Participação do Município – FPM. Possui dois distritos (Vila dos Soares e Canafístula) e foi emancipado em 1957.

A educação oferecida é mantida basicamente pelo Município. As maiores escolas estão situadas na Sede. Possui duas escolas municipais, oferecendo o ensino fundamental completo e na zona rural, é ofertado o ensino fundamental menor, com exceção dos dois distritos.

O atendimento à modalidade Jovens e Adultos acontece em todo Município, nos casos dos programas de alfabetização, ofertados exclusivamente pelo Município. Segundo dados da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, o Município dispunha, no ano de 2006, de 28 escolas ofertando EJA, sendo que 27 delas estão situadas na zona rural e apenas uma na Sede. É ofertado basicamente o ensino fundamental menor, principalmente a alfabetização.

O ensino fundamental é ofertado na Sede por meio de módulos e teve uma experiência com o Telecurso 2000. Qualquer oferta de ensino médio é realizada apenas pela escola estadual que funciona na Sede.

Desde o ano de 2001, o Município possui turmas de ensino superior da Universidade Vale do Acaraú, atuando, principalmente na formação de professores.

QUADRO 08 - NÚMERO DE ALUNOS DO TAF ATENDIDOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE APUIARÉS

ANO	ESCOLA	Nº DE TURMAS	Matricula inicial	Matricula Final	EVASÃO	APROVADOS	IDADE
2000	Aécio de Borba – Sede	01	47	38	09	20	17 a 50
2001	Aécio de Borba – Sede	02	87	72	15	60	17 a 50
2002	Escolas da Sede + dist.	03	82	50	32	50	17 a 50
2003	Escolas da Sede+dist.	03	143	89	49	89	17 a 48

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Apuiarés

Apesar da novidade do Projeto TA na região e da notável carência da população, o Projeto apresentou elevado número de evadidos, que chega a 34,3% no último ano em todo o Município.

Os dados da escola só são apresentados isoladamente nos dois primeiros anos porque, nos anos seguintes, eles só se apresentam agrupados ao de todo o

Município; compreenda-se esse acréscimo como o de um distrito com uma turma, que variou de 15 a 20 alunos no máximo.

4 Pentecoste²⁴

Município pertencente à microrregião do Médio Curu, tem população estimada, em 2004, de 32.779 habitantes. Área da unidade territorial: 1.378 km². Sua elevação à categoria de Município provém do Dec-Lei nº 448, de 20 de dezembro de 1938.

Situado a 80 km da Capital, conta com um dos maiores açudes do Estado, denominado Pereira de Miranda (Raposa) controlado pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, e que hoje é fonte de turismo para a sede do Município. Também possui um perímetro irrigado, considerado um dos maiores centros de pesquisas ictiológicas da América do Sul, e dali são exportados alevinos de várias espécies e tecnologia de desenvolvimento de criatórios e reprodução para todo o Estado e regiões Nordeste e Norte do País.

Tem como distritos Porfírio Sampaio, Sebastião de Abreu (Serrota) e Matias.

A economia do Município se estabelece na lavoura de subsistência de milho, feijão, mandioca, banana e coco em áreas irrigadas, próximas à faixa do rio Curu perenizado e na pesca e criação de peixes no açude Pereira de Miranda, bem como da Fábrica de Calçados Paquetá, filial de empresa do Rio Grande do Sul, que tem toda sua produção exportada para fora do Estado e do País. É um município-polo que atende aos municípios menores ao seu redor, com serviços bancários, hospitalar e comercial.

O bairro onde está localizada a escola pesquisada é afastado do Centro da Sede do Município, próximo ao açude Pereira de Miranda, atendendo principalmente a pescadores, pequenos comerciantes e seus filhos.

²⁴ Registramos nos Municípios de Apuiarés e Pentecoste a atuação do Programa de Educação em Célula – PRECE, que realiza trabalhos na educação de jovens e adultos através de estudo de grupo para conclusão da educação básica em parceria com CEJA, e preparação para vestibular, tendo aprovado números expressivos de jovens desses municípios nas universidades públicas do estado, principalmente na Universidade Federal do Ceará.

QUADRO 09 – ATENDIMENTO DO PROJETO NO MUNICÍPIO DE PENTECOSTE

ANO	SEDE		Zona Rural	
	Nº de turmas	Nº de educandos	Nº de turmas	Nº de Educandos
2000	08	270	16	583
2001	03	122	07	253
2002	06	212	03	91
2003	01	47	04	141
TOTAL	18	651	30	1068

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Pentecoste

5 Croatá

Croata é o mais jovem município da serra da Ibiapaba, situado na zona de carrasco, tendo sido emancipado em 1988.

O Município tem baixo IDH, 0,557, na colocação 182, dentre os 184 municípios. Sua renda provém da agricultura familiar e dos recursos do Fundo de Participação do Município. Segundo dados do Censo 2000/IBGE, sua população encontrava-se assim distribuída:

QUADRO 10 – POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CROATÁ LOCALIZAÇÃO/SEXO

LOCALIZAÇÃO	Nº	%
Urbana	7.298	45,43
Rural	8.766	54,57
Homens	7.875	49,02
Mulheres	8.189	50,98
Total	16.064	100,00

Fonte: IBGE Censo 2000

A educação no Município é mantida pela rede municipal de ensino. Por ser um município jovem, tem uma organização diferenciada dos demais, apresentando particularidades como: total integração das secretarias municipais, descentralização de ações (os registros do Projeto TA eram realizados na escola da Sede), e rodízio de funcionários, por exemplo: todos os professores das escolas, caso demonstrem interesse, participam da gestão da escola.

QUADRO 11 – ATENDIMENTO DO TEMPO DE AVANÇAR NO MUNICÍPIO DE CROATÁ-CE

Ano	Localização	Nº turmas	Mat. Inicial	Aprovados	Reprov.	Transf.	Desist.	Mat. Final
2001	Sede	05	178	128	05	34	11	128
2001	Zona Rural	12	437	333	06	78	20	333
2002	Sede	05	224	167	14	19	22	167
2002	Zona Rural	14	411	359	07	34	11	359

Fonte: Secretaria da Escola Municipal – Sede do Município

Projeto TA só funcionou no Município durante dois anos, não tendo continuidade, mas seu material didático (fita e livros) é utilizado até hoje pela escola, com outra metodologia de trabalho.

As turmas da Sede eram cinco, lotadas na Escola D. Timóteo, onde foram entrevistados os cinco professores. Não há registro de evasão, no entanto, aparece a figura do desistente que, no primeiro ano, corresponde a 6,2% da matrícula inicial (N=11) e, em 2002, corresponde a 9,8% da matrícula inicial (N=22).

6 Baturité

O Município de Baturité situa-se a 83 km da Capital do Estado, sendo o principal município do maciço de Baturité, região serrana, situada no norte cearense, próximo a Fortaleza. Habitado desde a colonização, o Município possui uma história de educação antiga, com o registro de escola fundada pelos padres Jesuítas na metade do século XIX, construção até hoje existente e mantida pela Ordem.

O Município tem potencial turístico e agrícola, algumas manifestações industriais, fábricas estão se instalando na região, além de empresas que exploram fontes de água mineral.

Está situado próximo a Guaramiranga e Pacoti, cidades turísticas que já desenvolvem eventos culturais internacionais e com grande exploração imobiliária. O Município sedia repartições governamentais como: Coordenação Regional de Desenvolvimento da Educação, que atende aos demais municípios da região, regional da Secretaria de Saúde e do Departamento de Trânsito; além de escritórios regionais da Companhia de Água e Esgoto e Companhia de Eletricidade do Ceará.

De acordo com dados do IPLANCE em 2000, o Município possuía a seguinte distribuição demográfica:

QUADRO 12 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BATURITÉ

LOCALIZAÇÃO	Nº	%
Urbana	20.846	69,8
Rural	9.015	30,2
Homens	14.939	50,03
Mulheres	14.922	49,97
Total	29.861	100,00

Fonte: IPLANCE

Coletamos também informações sobre a educação do Município que, de acordo com dados do IPLANCE, não tem atendimento pela rede federal de ensino e é atendido em sua maioria pela rede municipal de ensino, conforme dados apresentados a seguir.

QUADRO 13 – DISTRIBUIÇÃO DA MATRICULA NO MUNICÍPIO DE BATURITÉ NO ANO DE 2000.

Dependência Administrativa	DOCENTES		MAT. INICIAL		SALAS DE AULA	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Estadual	95	19,63	3.574	27,99	58	17,11
Municipal	253	52,27	6.988	54,73	195	57,52
Particular	136	28,10	2.207	17,28	86	25,37
Total	484	100,00	12.769	100,00	339	100,00

Fonte: IPLANCE

O Município tem uma história de TAF diferente das outras. Não conseguimos informações na Secretaria de Educação do Município porque o Prefeito eleito em 2005 era da oposição e foram trocados todos os funcionários e funcionárias da Secretaria de Educação; os anteriores não deixaram registros do que aconteceu e assim eles não sabem o que houve de 2000 a 2003.

A CREDE também passou por mudanças e a maior parte dos funcionários saiu para assumir direção de escola ou para a CREDE e sede da SEDUC em Fortaleza e não há quem saiba informar o que houve no período. A funcionária responsável pelo Projeto nos deu uma entrevista e nos afirmou que ficou apenas no primeiro ano da implantação, mas não se lembra se houve adesão do Município ou não; sabe que o CEJA absorveu o Projeto na Sede e nos distritos, no entanto, encontramos uma professora da Escola Municipal Monsenhor Joviano, que fica na Sede, que afirmou que ter havido turmas do TAF na escola, mas ela era a única professora da rede e os demais eram temporários, e hoje já não se encontram trabalhando na escola, ou foram embora ou mudaram de profissão.

A escola pesquisada é exclusiva para jovens e adultos.

QUADRO 14 – MATRICULA NO TEMPO DE AVANÇAR NA ESCOLA PESQUISADA NO MUNICÍPIO DE BATURITÉ – 2000-2003

ANO	Nº Turmas	Matricula Inicial	Aprovados	Desistentes	Reprovados	Matricula Final
2001	03	87	45	40	02	47
2002	07	189	178	11	-	178
2003	10	298	283	09	06	283

FONTE: Secretaria da Escola – BATURITÉ-CE

É significativo o número de desistentes no primeiro ano. O CEJA possuía três turmas, com 87 alunos e, destes, 40 desistiram (46%), completamente diferente do que aconteceu nos anos seguintes, quando o CEJA descentralizou o atendimento para o interior do Município.

Conheceremos a seguir esses sujeitos que tomaram parte no projeto: gestores, técnicos, educadores e educandos.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Sobre os sujeitos partícipes da avaliação, utilizamos a classificação dada por Belloni et al (2001) formuladores, executores e beneficiários do projeto que são os sujeitos internos, além daqueles que irão conduzir o processo avaliativo, sujeitos externos.

Os **formuladores** da política e das atividades são os dirigentes em todos os níveis: equipe de coordenação de EJA da Secretaria de Educação Básica do Estado, secretários municipais de educação; os **executores** são aqueles que implementam as atividades do projeto, e também os sujeitos encarregados de fazer o acompanhamento e a supervisão da execução: técnicos dos CREDE e das secretarias municipais de educação, diretores e professores; os **beneficiários** são os educandos que representam o público diretamente visado. Para a coleta de dados junto a esse público, realizamos entrevistas com os formuladores e executores, e aplicamos questionários e grupo focal com os beneficiários. Para análise dos dados, demos um tratamento qualitativo, apoiando-nos teoricamente na Hermenêutica para análise das falas dos pesquisados.

A audiência de nossa pesquisa foi representada pela população de envolvidos quando se refere aos técnicos das Credes, secretarias de educação dos municípios, diretores e professores e a uma amostra quando se trata dos alunos,

sendo que buscamos alcançar o maior número possível destes, no mínimo dez alunos por turma. Com base nesses critérios, a amostra foi composta pelos seguintes quantitativos:

QUADRO 15 - NÚMERO DE SUJEITOS PESQUISADOS

Sujeitos pesquisados	Qtd.
Técnicos da Coord. Estadual	03
Técnicos das CREDE	05
Técnicas/os das Secretarias Municipais	05
Diretoras	05
Professoras/es	21
Educandas/os	238
Total	287

Fonte: Pesquisa direta.

4.4 Perfil dos Sujeitos Pesquisados

Técnicos(as)

Entrevistamos três técnicas da Coordenação Estadual e uma técnica de cada CREDE: Tianguá, Baturité, Itapipoca, Fortaleza e Maracanaú, com o total de 8 técnicas. As entrevistadas apresentaram o seguinte perfil: faixa etária de 40 a 49 anos, com nível superior na área da educação (Pedagogia, História e Letras).

Foram entrevistadas quatro técnicas e um técnico das Secretarias Municipais de Educação de Croatá, Apuiarés, Pentecoste e Maracanaú (neste município entrevistamos excepcionalmente dois técnicos, pois houve alteração dos técnicos que cuidavam do projeto no mesmo ano). Em Baturité e Fortaleza, foram entrevistados apenas técnicas das CREDE. O perfil do técnico e das técnicas é muito próximo dos técnicos do Estado. São quatro mulheres e um homem com idades que variam de 30 a 50 anos, com formação em nível superior na área de educação. As quatro técnicas possuem curso de especialização na área de educação. Todos são da equipe pedagógica das SME e têm responsabilidade sobre todos os projetos desenvolvidos nos municípios.

Dirigentes

Foram entrevistadas quatro diretoras de escolas que trabalharam com o projeto na época da implantação. Duas situações fugiram à regra: no Município de Croatá, não entrevistamos o diretor, pois ele não mora mais no Município. Foi entrevistada uma professora que na época atuava como vice-diretora na escola, e, em Fortaleza, entrevistamos a professora que coordenou o projeto no segundo ano de sua implantação na escola, pois a coordenadora pedagógica da escola, na época, já não se encontrava mais na escola.

Na Tabela 02, exposta na página seguinte, apresentamos informações sobre o perfil dessas diretoras.

TABELA. 02 Perfil das diretoras entrevistadas por Municípios

1	Situação no Cargo	Tempo no Cargo	Faixa Etária	Formação	Situação da Escola
Fortaleza	Coordenadora do Projeto	02 anos	Maior de 50 anos	Filosofia	Estadual
Maracanaú	Diretora	05 anos	31 a 40 anos	Pedagogia	Municipal
Pentecoste	Diretora	06 anos	31 a 40 anos	Pedagogia/ Geografia	Municipal
Baturité	Diretora	05 anos	31 a 40 anos	História	Estadual
Apuiarés	Diretora	03 anos	31 a 40 anos	Letras	Municipal
Croata	Vice-Diretora	02 anos	31 a 40 anos	Pedagogia	Municipal

Fonte: Pesquisa direta.

Apenas duas diretoras ainda se encontravam no cargo no ano em que foram entrevistados – 2006. Todas estavam na escola no período de implantação do projeto. A formação de todas elas está ligada à área de ciências humanas e a média de idade ficou entre 31 e 40 anos. Uma particularidade é que todas as diretoras se mostravam dedicadas à escola, gostavam dos educandos da EJA, mostrando clara preferência por eles.

Professores

Buscamos entrevistar os professores que trabalharam nas turmas do TAF, preferencialmente no primeiro ano de implantação (2000). Na tabela 3, apresentamos sua distribuição, por gênero e faixa etária.

TABELA 3 - Perfil dos professores e professoras entrevistados por Município

Município	Gênero		Faixa Etária							
			21 a 30 anos		31 a 40 anos		41 a 50 Anos		Maior de 50 anos	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Fortaleza	1	4	-	-	-	-	01	03	-	01
Maracanaú	1	2	-	-	01	02	-	-	-	-
Pentecoste	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-
Baturité	1	3	-	-	01	02	-	01	-	-
Apuiarés	-	2	-	-	-	02	-	-	-	-
Croata	3	1	01	-	-	01	01	-	01	-
TOTAL	6	15	01	-	02	07	02	04	01	01

Fonte: Pesquisa Direta

Conforme os dados da Tabela 2, a maioria de professores é do sexo feminino (N=15), apenas seis são homens. A faixa etária predominante é de 31 a 40 anos, sendo importante ressaltar que os professores mais jovens estão lotados nas escolas de fora da Capital do Estado, enquanto os professores de Fortaleza encontram-se em sua maioria no intervalo estatístico de 41 a 50 anos.

A Tabela 4 reporta-se ao tempo de serviço dos professores no magistério em geral, tempo no projeto e na experiência com telensino.

Tabela 4 Tempo de Serviço dos professores.

MUNICÍPIO	Tempo no Magistério		Tempo no Projeto		Experiência com Telensino	
	Anos	N	Anos	N	Sim	Não
Fortaleza	6	01	04	01	X	
	18	01	03	01		X
	29	01	04	01		X
	10	01	03	01		X
	25	01	02	01		x
Maracanaú	12	01	02	01		X
	16	01	02	01	X	
	11	01	03	01	X	
Pentecoste	16	01	02	01	X	
	12	01	03	01	X	
	18	01	03	01	X	
Baturité	12	01	08	01	X	
	10	01	08	01	X	
	09	01	01	01	X	
	24	01	06	01	X	
Apuiarés	10	01	03	01	X	
	08	01	03	01	X	
Croata	8	01	02	01		X
	16	01	10	01	X	
	10	01	02	01	X	
	18	01	08	01	X	
TOTAL					15	06

Fonte: Pesquisa Direta

A média de tempo de serviço dos professores é de 14,2 anos, sendo o menor tempo seis anos e o maior 29 anos. Os dois valores da média (maior e menor) foram encontrados em Fortaleza. Nos demais municípios, a diferença não é tão representativa. O tempo dos professores no projeto apresentou variações porque alguns já trabalhavam no telensino e no Telecurso 2000. O tempo médio foi de 3,9 anos, com variações de um ano, menor tempo e dez anos o maior tempo. 71,4% (N= 15) dos professores tinham experiência com o telensino, enquanto seis (28,6%) não possuíam.

O maior percentual de professores que não tinham experiência com telensino foi encontrado em Fortaleza – 80% dos professores entrevistados.

A tabela 5 informa sobre a formação dos professores, que não fugiu aos critérios préestabelecidos para o projeto.

Tabela 5. Formação dos Professores Pesquisados

MUNICÍPIO	Graduação		Pós-Graduação (Especialização)	
	Curso	Qtd.	Curso	Qtd.
Fortaleza	Geografia	01	-	
	Pedagogia	01	-	
	Pedagogia e Letras	01	Língua Portuguesa	01
	Teologia	03	-	
Maracanaú	Pedagogia	02	-	
	Matemática e Física	01	-	
Pentecoste	Pedagogia	03	Metodologia do Ensino Médio e Fundamental	03
Baturité	Pedagogia	01	-	
	Pedagogia e Habilitação em Química e Biologia	01	-	
	Letras	01	-	
	Linguagens e Código	01	-	
Apuiarés	Pedagogia em Regime Especial	02	Língua Portuguesa	01
			História	01
Croata	Química	01	-	
	Pedagogia	03	-	

Fonte: Pesquisa Direta

Pela descrição dos dados da Tabela 4, observamos que todos os professores pesquisados (N=21) têm nível superior, seis deles com especialização.

A formação exigida inicialmente era Pedagogia, mas não chegou a representar um critério que inviabilizasse a lotação. Dentre os pesquisados,

encontramos formações variadas, o que, no desenvolvimento do projeto, contribuiu para as dificuldades dos professores na transposição dos conteúdos na sala de aula, já que os professores de ciências humanas têm dificuldades com cálculo e vice-versa. Esse foi um dos motivos que nos levou a sugerir para elaboração dos indicadores a lotação dos professores no curso de EJA de acordo com a área de formação.

Educandos

Outro segmento desta pesquisa foram os educandos. O perfil desses educandos - idade e sexo - estão descritos na tabela seis.

Tabela 6. Perfil dos Sujeitos Beneficiados pelo Projeto - Educandos por faixa etária e sexo

Faixa Etária	Alunos por sexo	
	Homens	Mulheres
16 a 20 anos	16	19
21 a 30 anos	43	58
31 a 40 anos	26	33
41 a 50 anos	12	19
Maiores de 50	1	9
Total	98	139

Fonte: Pesquisa Direta

Temos um número maior de alunas do que de alunos, aspecto que foi observado em todos os municípios e também na pesquisa feita no primeiro ano do projeto. Outro dado é que as mulheres que voltaram a estudar apresentaram idade acima de 21 anos. Inferimos que esse grupo etário representa aqueles que em sua idade escolar vivenciaram períodos de desatenção maior nas políticas sociais.

Na tabela 7 apresentamos a distribuição dos alunos por meio dos estudos anteriores e sexo.

Tabela 7 Estudos Anteriores por série e sexo

ESTUDOS ANTERIORES	Total	
	H	M
até a 4ª série	22	35
5ª série	20	38
6ª série	23	28
7ª série	29	24
8ª série incompleta	05	13
TOTAL	99	138

Fonte: Pesquisa direta

A distribuição dos estudos anteriores dos educandos apresenta-se em séries bem variadas, sendo os menores números aqueles que estavam com a 8ª série incompleta, principalmente porque os alunos dessa série já estão na última série do ensino fundamental. Um dos motivos era de que iriam estudar o tempo equivalente.

Destacamos que as séries de 4ª a 7ª são as que possuem as maiores concentrações, sendo que as mulheres deixaram de estudar na 4ª (N=35) e 5ª série (N=38); já os homens, apesar de valores bem aproximados, apresentaram como maior número aqueles que estudaram até a 7ª série (N= 29).

Na próxima tabela, número 8, tiramos a média do tempo em que os educandos estavam afastados dos estudos.

Tabela 8 Média do tempo afastados dos estudos por município/sexo

Município	Tempo médio afastado dos estudos (anos)	
	Homens	Mulheres
Apuiarés	8,0	12,16
Fortaleza	8,1	12,5
Maracanaú	9,8	10,9
Pentecoste	10,9	14,5
Baturité	9,4	9,5
Croata	8,83	8,14
Total	9,17	11,28

Fonte: Pesquisa Direta

A série cursada anteriormente, assim como a média de anos afastados dos estudos, é aproximada entre homens e mulheres, sendo que os homens apresentam um tempo inferior ao das mulheres. Vamos considerar nessa diferença a condição das mulheres que apresentam desvantagens em relação aos homens, no sentido de que assumem maiores responsabilidades, além de sofrerem mais repressão.

A ocupação dos homens e mulheres alunos do TAF apresentou-se como muito variada, tanto na zona urbana como na zona rural. São pequenos os números daqueles que possuem emprego fixo com carteira assinada. Na tabela 9, são discriminadas as ocupações dos alunos pesquisados.

Tabela 09 – Ocupação dos homens

ATIVIDADE	HOMENS	
	Nº	%
Pescador	03	3,2
Feirante	02	2,1
Autônomos	23	24,5
Funcionário Público	05	5,3
Mecânico	10	10,6
Eletricista	02	2,1
Trabalhador da construção civil	04	4,3
Agricultor	10	10,6
Aposentado	01	1,1
Vendedor (a)	07	7,5
Agente de saúde	05	5,3
Motorista	03	3,2
Operários	11	11,7
Desempregado	02	2,1
Outros	06	6,4
Total	94	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Entre aqueles que apresentam emprego com carteira assinada, estão os funcionários (prefeituras das cidades pequenas) N=05 ou 5,3% e agentes de saúde (N=05 ou 5,3%). Cumpre salientar que os agentes de saúde e os soldados da Polícia Militar do Estado foram colocados no projeto como categorias a serem atendidas, mesmo que não possuíssem nível de estudo exigido. Os operários são outra ocupação que possui carteira assinada e foi registrada a sua presença nas cidades maiores (N=11 ou 11,7%).

Agrupamos como trabalhadores da construção civil aqueles que responderam que eram pintores, pedreiros e serventes de pedreiro. Geralmente, são profissionais autônomos que trabalham como avulsos em pequenas obras (N=4 ou 4,3%).

O número mais representativo que se apresentou em ocupações foi o de trabalhador autônomo (N=23 ou 24,5%), o que se explica pela falta de qualificação dos alunos para o mercado de trabalho. Cumpre aqui refletir sobre o número de desempregados entrevistados (N= 2 ou 2,1%). Talvez o quantitativo de autônomos esteja mascarando o número de desempregados.

Tabela 10 – Ocupação Mulheres

ATIVIDADE	MULHERES	
	Nº	%
Autônomos	13	9,5
Funcionário Público	03	2,2
Donas de Casa	44	32,1
Manicure	06	4,4
Vendedor (a)	06	4,4
Agente de saúde	06	4,4
Professora	07	5,1
Servente	05	3,6
Comerciante	07	5,1
Costureira	06	4,4
Aux. De Enfermagem	03	2,2
Cabeleleira	03	2,2
Empregos Domésticos	12	8,8
Operárias	08	5,8
Desempregado	03	2,2
Outros	05	3,6
Total	137	100,0

Fonte: Pesquisa Direta.

Assim como os homens, as mulheres também estão ocupadas com trabalhos sem registros que lhes deem garantias trabalhistas, como as donas de casa, que representam 32,1% das entrevistadas (N=44); seguidas das que fazem trabalhos domésticos, como cozinheira, babás e domésticas de serviços gerais 8,8% (N=12). Encontramos nas pequenas cidades sete professoras (principalmente de alfabetização de adultos), 13 autônomas (9,5%), além de operárias e outras ocupações que representam funções alternativas.

Observação: dentre as ocupações autônomas ou colocadas como outras, encontramos na pesquisa: padeiros, mecânicos, cabeleleiros, vigias, donas de casa, domésticas, ascensoristas, vendedores, operários da construção civil, poetas populares, vereadores, agentes de saúde e policiais.

Expomos neste capítulo o contexto em que se deu a pesquisa e quem eram os entes pesquisados, de forma a proporcionar uma visão clara da metodologia com que foi avaliado o projeto e dos sujeitos que dele tomaram parte, efetivando assim a proposta hermenêutica de conhecer o todo e seu entorno. A seguir, aprofundaremos nossas reflexões sobre as dimensões avaliadas.

5 DESVELAMENTO DA TRAJETÓRIA DO PROJETO TAF: IMPLANTAÇÃO, GESTÃO E CURRÍCULO

Após expor a “totalidade da situação” do Projeto TAF, percorrendo os campos nos quais ele está delimitado, vamos adentrar a análise dos dados coletados em nossa pesquisa. Para tanto nos apoiaremos em dois indicadores: eficiência e eficácia - que conceitualmente podem parecer limitados, mas nos ensejam a observação de aspectos individuais que nos darão uma ideia clara do todo. Indicamos nesse olhar a influência do modelo Contexto, Insumos, Processo e Produto - CIPP de avaliação, por investigarmos os insumos e processos do Projeto TAF.

Iniciaremos com a concretização do primeiro objetivo estabelecido para avaliação do projeto: analisar o grau de aproximação entre o que foi previsto e o realizado (como indicadores de eficiência) no período de 2000 a 2003, observando os números de alunos matriculados; concludentes, número de professores capacitados e municípios que aderiram ao projeto.

5.1 Eficiência

Iniciamos pela cobertura do Projeto TAF, em termos de municípios atendidos, 180 municípios, que representa 98% do total de municípios do Estado. A rede estadual concentrou o maior número de matrículas em razão de dois fatores: i) atendimento dos níveis fundamental e médio, principalmente nas sedes dos municípios, e ii) o pequeno número de escolas que atendiam o fundamental II nos municípios.

QUADRO 16 - MATRÍCULA DO TEMPO DE AVANÇAR NO ESTADO– 2000 A 2003

ANO	REDE	MATRICULA	
		TAF	TAM
2000	Estadual	54.119	36.252
	Municipal	37.951	659
TOTAL		92.070	36.911
2001	Estadual	57.895	81.747
	Municipal	46.872	829
TOTAL		104.767	82.576
2002	Estadual	45.700	65.751
	Municipal	37.724	1.237
TOTAL		83.424	66.988
2003	Estadual	32.476	92.380
	Municipal	24.133	590
TOTAL		56.609	92.976

Fonte: Relatórios da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará

Sobre esses números, cumpre destacar inicialmente que os registros oficiais da matrícula do projeto foram contabilizados na 8ª série do ensino fundamental, opção deixada partir da exclusão da EJA do FUNDEF e das classes de aceleração. Esse artifício foi muito utilizado na época, como já foi alertado por Di Pierro (2000, p. 12-13):

Outra hipótese, sustentada por autoridades federais e confirmada por algumas evidências, é de que muitos sistemas de ensino municipais e estaduais, apoiados na flexibilidade concedida pela nova LDB, passaram a caracterizar os programas de ensino fundamental de jovens e adultos como programas de aceleração de estudos em nível fundamental para estudantes defasados na relação idade-série, computados nas estatísticas como matrículas do ensino regular, o que permite aos sistemas de ensino incluí-los nos cálculos do FUNDEF.

Observa-se no ano de 2001 maior incidência de matrícula no projeto TAF, período em que havia maior assistência e divulgação. Em 2002, começa a cair o número de matriculados, o que pode ser explicado por aspectos identificados na análise da eficiência do projeto: falta de material didático (livros e fitas), falta ou falhas nos aparelhos de televisão, antenas e vídeo cassetes, dificuldade de aprendizagem, não-adaptação à modalidade, dificuldade de integração entre os educandos.

O quadro 17 apresenta a demanda de alunos em defasagem idade/série de 5ª a 6ª série, nos anos de existência oficial do Projeto TAF, matriculados nas escolas públicas da rede estadual.

QUADRO 17 – DEMANDA DE ALUNOS FORA DA FAIXA LEVANTADA PELAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO ENTRE OS ALUNOS MATRICULADOS.

REDE ESTADUAL						
ANO	ALUNOS			TELESSALAS		
ETAPAS	Demanda existente da defasagem idade série da 5ª a 7ª série.	Atendimento de alunos em defasagem de 5º a 7ª séries.	Demanda de necessidade e de atendimento da defasagem de 5ª a 7ª séries.	Demanda existente da defasagem idade série da 5ª a 7ª série.	Atendimento de alunos em defasagem de 5º a 7ª séries.	Demanda de necessidade e de atendimento da defasagem de 5ª a 7ª séries.
2000/2001	197.148	49.235	147.148	4.928	1.230	3.690
%	86,82	24,97	75,03	73,00	24,95	70,05
2001/2002	95.326	56.974	38.352	2.383	1.571	812
%	31,11	59,76	40,24	31,11	65,93	34,07
2002/2003	80.200	41.794	35.046	2.005	1.044	961
%	51,44	52,11	43,70	51,47	52,06	47,94
TOTAIS	372.674	146.003	224.671	9.316	3.845	5.471

Fonte: Célula de EJA-SEDUC-Banco de Dados do Projeto Tempo de Avançar.

No primeiro ano de existência do Projeto, apenas 24,97% (N=49.235) do total da demanda foram matriculados. Equivalente a esse dados, vem o número de telessalas, que apresenta um percentual de atendimento 24,95% (N= 1230) compatível com o percentual de educandos matriculados na rede estadual.

Observando o quadro ano a ano verificamos que o atendimento total se amplia para uma média de 50% da demanda nos dois valores (alunos e telessalas). Só que o crescimento no segundo ano do Projeto TAF, no ano de 2003, mesmo com diminuição das demandas, não evoluem, deixando demandas acumuladas expressivas.

As diretoras se reportam ao desinteresse dos alunos da rede em matricular-se em um curso supletivo, o que era coerente com a situação encontrada; os educandos se recusavam a sair das salas seriadas. Conforme as falas das diretoras,

foram feitas reuniões com os alunos para sensibilizá-los e o argumento mais usado era o tempo que eles iam dispor para concluir o curso. Na visão das diretoras entrevistadas, o tempo de um ano para conclusão do ensino fundamental é um aspecto positivo para quem está fora da faixa etária. No depoimento de uma diretora, ela afirma que fez ampla divulgação do Projeto TAF, com uso de carro de som nas ruas da cidade e de sensibilização junto a outros alunos da escola para que estes fossem multiplicadores.

Finalmente, com os valores totais, podemos observar que o atendimento feito pelo Projeto Tempo de Avançar na rede estadual correspondeu a 39,2% da demanda registrada pela Secretaria de Educação Básica, comprovando, assim, que o Projeto TAF alcançou de forma deficiente o propósito de correção do fluxo escolar. Mesmo assim, a presença dos alunos nas telessalas foi percebida como positiva por toda escola e pelas secretarias municipais de educação, o que explica a continuidade do telecurso, mesmo fora dos moldes em que foi planejado, e com a falta de livros, problemas com televisor, vídeo e fitas e professores sem capacitação.

O quadro 18, a seguir descrito, traz a demanda da rede municipal de ensino.

QUADRO 18 – DEMANDA E ATENDIMENTO PELO PROJETO DE ALUNOS FORA DA FAIXA LEVANTADA PELAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO ENTRE OS ALUNOS MATRICULADOS.

REDE MUNICIPAL						
ANO	ALUNOS			TELESSALAS		
ETAPAS	Demanda existente da defasagem idade série da 5ª a 7ª série.	Atendimento de alunos em defasagem de 5ª a 7ª séries.	Demanda de necessidade de atendimento da defasagem de 5ª a 7ª séries.	Demanda existente da defasagem idade série da 5ª a 7ª série.	Atendimento de alunos em defasagem de 5ª a 7ª séries.	Demanda de necessidade de atendimento da defasagem de 5ª a 7ª séries.
2000/2001	132.155	34.914	97.241	3.303	1.282	2.021
%	60,73	26,42	73,58	60,73	38,81	61,19
2001/2002	229.761	50.787	178.974	5.744	1.553	4.191
%	74,98	22,10	77,90	74,98	27,04	72,96
2002/2003	250.908	41.539	209.369	8.262	1.038	7.224
%	75,91	18,55	83,45	75,91	12,56	87,44
TOTAIS	612.824	127.240	481.869	17.309	3.873	13.436

Fonte: Célula de EJA-SEDUC-Banco de Dados do Projeto Tempo de Avançar.

O número de telessalas tem uma configuração equivalente ao número de alunos. O atendimento é baixo no primeiro ano (24,95%), com acréscimo significativo nos anos seguintes. Mesmo assim, no total de telessalas, fica com um

percentual de 41,3% de atendimento, logo, mais da metade no necessário deixou de ser atendido.

Os números da rede pública municipal de ensino apresentam-se diferentes dos números da rede estadual. A demanda aumenta ano a ano, e, mesmo assim, o número de atendimento só aumenta no ano de 2001, caindo no ano seguinte. Um dos fatores que podemos inferir dessa realidade é que o ensino oferecido não desperta o interesse daqueles que se encontram afastados, nem motivação àqueles que estão frequentando. O atendimento registrado não chega à casa dos 30% da demanda, e ainda diminui 4% a cada ano.

No total, observamos que, nos três anos de existência oficial do Projeto TAF, foram atendidos 20,8% da demanda levantada; um valor insuficiente diante do quadro de necessidade detectado.

O número de telessalas na rede municipal também está muito aquém do necessário, com um atendimento total de 22,4% e um demonstrativo de que, nos três anos do projeto, mesmo aumentando a carência, diminuiu o número de telessalas: 5.744/1.553 em 2002 e 8.262/1.038 em 2003.

O Projeto demonstra ser ineficaz para a rede municipal, assim como foi para a rede estadual, em relação ao atendimento à necessidade de matrícula. Observando o constante aumento da demanda, inferimos que se confirma o que já vem sendo expresso em muitos estudos sobre EJA, os jovens e adultos que são representados nesses números não reclamam do Poder Público seu direito à educação, nem os governantes se sensibilizam com esses valores, não executando políticas de atendimento a eles.

No quadro 19, apresentamos números disponibilizados no site do INEP/MEC, oriundos do Censo Escolar. Neles, temos a reunião dos números de todo o Estado das redes pública e privada.

QUADRO – 19
MATRÍCULAS EM EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL – 5ª A 8ª SÉRIE –
ESTADO DO CEARÁ

ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
RURAL	16	24	61	915	807	654	925
URBANA	16.511	4.613	5.096	9.141	15.793	25.827	31.483
TOTAL	16.527	4.637	5.157	10.056	16.600	26.481	30.558

Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>

Nota-se que não há relação entre os registros do Tempo de Avançar e os números disponibilizados no Censo. Observa-se, porém, que, mesmo não sendo os números compatíveis com os do projeto TAF, há um número significativo de matriculados no ano 2000 (N=16.527) e, mesmo caindo em 2001 e 2002, a partir de 2003, há um crescimento significativo, numa média de 7.000 novos alunos por ano na EJA.

No quadro 20 vamos observar dados da PNAD sobre o número de alunos matriculados em Supletivo do ensino fundamental. Buscamos observar esses números para notar o impacto do projeto no todo.

QUADRO – 20
Nº DE MATRICULADOS NO SUPLETIVO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANO	HOMENS	MULHERES	TOTAL GERAL
2001	33.404	44.156	77.560
2002	30.838	36.696	67.534
2003	20.446	27.342	47.788

Fonte: Dados da PNAD. IBGE – Diretoria de Pesquisa

Conforme os valores apresentados no período de vigência do projeto 2000-2003 registram-se diminuição no número de matriculados, seguindo uma tendência apresentada nas outras fontes. Esses números continuam chamando atenção pelas diferenças crescentes ano a ano.

A seguir, observaremos o número de escolas das redes municipais e estadual envolvidas no projeto. Os números são bem representativos o que demonstra a cobertura do projeto no Estado.

QUADRO 21
NÚMERO DE ESCOLAS ENVOLVIDAS NO PROJETO NOS ANOS DE 2000 A 2003

	REDE	Nº DE ESCOLAS	Nº DE TURMAS	
			TAF	TAM
2000	Estadual Municipal	660 848	1.687 1.206	1.207
TOTAL		1.508	2.893	1.207
2001	Estadual Municipal	885 1.246	1.571 1.553	2.379
TOTAL		2.131	3.124	2.379
2002	Estadual Municipal	717 1.246	1.246 1.290	2.030
TOTAL		1.963	2.536	2.030
2003	Estadual Municipal	635 602	820 873	2.149
TOTAL		1.237	1.693	2.149

Fonte: Relatórios da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará

Apesar de o número de escolas da rede estadual ser menor do que da rede municipal, o número de alunos do Estado é maior. Esse fenômeno aconteceu no primeiro ano, com pequenas alterações nos anos seguintes. A partir de 2001, aumenta o número de alunos atendidos pelos municípios, em um processo de interiorização das turmas, o que foi muito importante para o Estado, pois, segundo uma das técnicas de CREDE, lugares onde antes não havia escolas passaram a ter após a implantação da sala de TAF e, mesmo acabando a turma, a comunidade não permitiu que o espaço fosse fechado, forçando seu aproveitamento com outros níveis de ensino.

Na fala das diretoras a população que procurou o Tempo de Avançar nos anos seguintes à implantação era de pessoas fora de faixa; os mais jovens rejeitavam a ideia de cursar quatro anos em um só.

Tivemos acesso, ao final do ano de 2007, a uma correspondência com diversas assinaturas (em anexo), encaminhada por uma aluna do Projeto Tempo de Avançar - nível médio, residente em um distrito de Jijoca de Jericoacoara. O teor da correspondência era uma solicitação dessas pessoas para que o projeto não fosse extinto no referido distrito, pois era a única opção das pessoas que moravam ali de cursarem o nível médio sem deslocar-se para a Sede do Município. Eles clamam para que não lhes tirem essa oportunidade. Esse ato reforça a ideia de que existe uma demanda de pessoas que desejam continuar seus estudos, mas que possuem impedimentos que necessitam ser mais bem observados pelas esferas governamentais.

O próximo quadro (nº 22) representa uma ilustração mais detalhada da cobertura do Projeto no Estado.

QUADRO 22
TELESSALAS DO PROJETO TEMPO DE AVANÇAR ENSINO FUNDAMENTAL POR CREDE E
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DO ESTADO E DOS MUNICÍPIOS
ENSINO FUNDAMENTAL PERÍODO – 2001/02

CREDE	Nº MUNICÍPIOS ENVOLVIDOS/REDE		Nº DE SALAS/REDE		Nº DE ALUNOS/REDE		Nº DE PROFESSORES /REDE	
	EST.	MUN.	EST.	MUN.	EST.	MUN.	EST.	MUN.
Maracanau	07	08	112	230	4460	8635	176	219
Itapipoca	15	14	80	129	3068	4710	79	148
Acarau	07	06	36	84	1307	2534	30	62
Camocim	06	06	23	50	858	1618	23	62
Tianguá	09	08	79	75	3130	2616	65	140
Sobral	20	17	84	65	2871	2097	77	100
Canindé	06	05	12	44	428	1644	11	46
Baturité	13	10	45	74	1583	2546	39	107
Horizonte	06	06	22	81	890	3140	20	51
Russas	13	11	63	109	2176	3303	62	133
Jaguaribe	07	06	24	35	827	1234	23	43
Quixadá	08	08	29	50	1076	1983	28	68
Crateús	11	10	44	49	1565	1680	42	73
Senador Pompeu	06	07	32	49	1191	1755	28	70
Tauá	05	05	25	62	882	1927	24	46
Iguatu	07	06	46	77	1820	2834	42	82
Iço	07	07	32	39	1052	1394	28	59
Crato	10	11	61	47	2001	1585	58	112
Juazeiro do Norte	06	06	75	48	2897	1669	75	125
Brejo Santo	10	07	73	36	2497	1250	62	72
Fortaleza	01	01	574	120	22590	4348	571	473
TOTAL	180	165	1571	1553	59.169	54.502	1.494	2291

Fonte: Relatório da Secretaria de Educação Básica.

Apesar de o número de escolas da rede municipal ser maior do que o da rede estadual, a quantidade de salas do Estado é maior, em razão do tamanho das escolas e do atendimento nas grandes cidades, como é ressaltado no quadro seguinte. Logo, o número de alunos atendidos pelas escolas estaduais muitas vezes chega a superar os números das escolas municipais. Na região do Cariri (sul do Estado), as cidades do Crato, Juazeiro do Norte e Brejo Santo, assim como Fortaleza (capital do Estado), apresentaram diferenças representativas em atendimento na rede estadual.

No quadro 23, a seguir apresentado, disponibilizamos o número de professores envolvidos no projeto TAF.

QUADRO 23
NÚMERO DE PROFESSORES DO PROJETO PERÍODO 2000/2003

	REDE	PROFESSORES	
		TAF	TAM
2000	Estadual	1.687	1.207
	Municipal	1.206	
Total		2.893	1.207
2001	Estadual	1.494	2.291
	Municipal	1.534	
Total		3.028	2.291
2002	Estadual	1.165	1.964
	Municipal	1.268	
Total		2.433	1.964
2003	Estadual	831	1.919
	Municipal	809	
		1.640	
Total		9.994	7.381

Fonte:Relatórios da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará

Conforme o que consta nos critérios de lotação e foi comentado por técnicos das secretarias, todos tinham nível superior. As condições de contrato desses professores caracterizaram-se por serem professores da rede nos municípios, e os do Estado em sua maioria eram contratos temporários.

No segundo ano do Projeto, 2001, temos os maiores números de professores trabalhando no TAF, 3.028, sendo que 1.494 estão lotados no Estado e 1.534 nos municípios. Em contraste, no ano de 2003, vamos encontrar valores bem abaixo do ano anterior (2002). A rede estadual apresenta 71,3% do ano anterior e a rede municipal 63,8%.

Confirma-se o que vamos observando nos quadros anteriores, mesmo existindo demanda e o projeto TAF estar presente nos municípios, o número de matrícula diminui ano a ano, nos remetendo às carências identificadas ao longo da execução do projeto, o que poderia ter sido motivo de discussão dos gestores públicos, caso houvesse acompanhamento criterioso e constante avaliação da política executada, além da preocupação com o atendimento da demanda representativa constante no Estado.

O quadro 24 nos remeterá aos números relativos à capacitação dos educadores.

QUADRO 24
NÚMERO DE PROFESSORES ENSINO FUNDAMENTAL
CAPACITADOS NO ANO 2000

Nº de Ordem	CREDE	Nº de Municípios	Nº de Professores Capacitados		
			1ª cap.	2ª cap.	3ª cap.
01	Maracanaú	08	138	197	136
02	Itapipoca	14	40	200	200
03	Acarau	06	87	99	86
04	Camocim	06	97	104	93
05	Tianguá	08	11	200	159
06	Sobral	17	58	104	170
07	Cainindé	05	102	109	109
08	Baturité	10	42	118	105
09	Horizonte	06	40	61	60
10	Russas	11	111	172	172
11	Jaguaribe	06	69	72	61
12	Quixadá	08	57	60	65
13	Crateús	10	59	90	66
14	Senador Pompeu	07	62	54	50
15	Tauá	05	63	66	58
16	Iguatu	06	91	135	106
17	Iço	07	40	63	46
18	Crato	11	223	136	136
19	Juaz. Do Norte	06	40	142	194
20	Brejo Santo	07	57	141	112
21	Fortaleza	01	600	482	582
	TOTAL	165	2.087	2.766	2.766

Fonte: Relatório de Capacitação – Fundação

Disponibilizamos duas informações - os números de professores das duas redes e o de professores que participaram da capacitação referente à metodologia e condução do projeto, dada pela Fundação Roberto Marinho, no ano 2000, ano de implantação do projeto. Estabelecendo uma comparação entre esses números, observamos que o quantitativo de professores lotados na rede pública estadual é de 1.687 e 1.206 nos municípios, num total de 2.893. Nesse ano, o maior total de professores capacitados é de 2.766, o que representa 95,6% dos professores. Logo, apesar de haver a necessidade dos professores terem conhecimento da metodologia do projeto, em nenhum momento tivemos 100% dos professores capacitados; no entanto, reconhecemos que o percentual de 95,6% é significativo.

Nos anos seguintes, a capacitação nas duas primeiras etapas foi dada pela Fundação Roberto Marinho, não ocorrendo a 3ª etapa. Segundo os depoimentos das técnicas das CREDE, a capacitação passou a ser dada pela CREDE. Nos anos

seguintes, não houve outras capacitações, os professores que deixavam o projeto apenas repassavam informação sobre o que aprenderam para seus sucessores.

Se fizermos associação dos números referentes à capacitação dos professores, veremos que a inconstância na formação dos professores pode ser um dos fatores que influenciaram o desistimulo dos educandos em matricular-se ou continuar no Projeto TAF.

QUADRO 25
TAXAS DE APROVAÇÃO E ABANDONO DO TEMPO DE AVANÇAR ENSINO
FUNDAMENTAL – PERÍODO 2000/03

TAXA DE APROVAÇÃO			TAXA DE ABANDONO		
REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	MÉDIA	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	MÉDIA
82,2	97,9	91,0	26,29	25,38	25,83

Fonte: Relatório Informativo de dados. Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – Coord. de Educação de Jovens e Adultos.

Pelo valor, é significativa a taxa de aprovação, dado que o percentual de 91% da matrícula final foi de aprovados. Os 9% que não obtiveram aprovação em todas as matérias foram encaminhados aos CEJA, onde se matriculavam apenas nas matérias em que não tinham sido aprovados, não havendo uma reincidência dos alunos no ano seguinte, o que compromete a discussão sobre a eficácia do Projeto, já que não houve número de reprovados; porém, a qualidade desse aproveitamento é questionada por diretores, professores, pelos alunos e a sociedade; muitos que concluíram o ensino fundamental tiveram dificuldade em continuar seus estudos.

A taxa de abandono, segundo professores e diretoras, foi provocada pela mudança de endereço e o desinteresse tanto por dificuldade de aprendizagem, principalmente aqueles que tinham poucos anos de estudo e ficaram muito tempo sem estudar, como aqueles que não conseguiram se adaptar à metodologia, sendo colocado pelos professores como indicadores de não-adaptação a metodologia: a incompreensão das emissões pela televisão, não acompanhar a velocidade das aulas, rejeitar o trabalho em grupo. Percebemos que nas falas de professores e diretoras o motivo para os 25,83% de abandono é completamente atribuído ao educando; nas causas alegadas, nenhuma delas alude a quaisquer fatores relacionados às carências materiais, a dificuldades dos professores em trabalhar

todas as matérias, a desconforto e outras variáveis que foram constatadas na análise da eficácia do Projeto TAF.

Outrossim, no capítulo seis, sobre as repercussões pessoais e sociais do projeto alcançados pelos educandos, expomos um dado obtido por meio de um questionário sócio econômico aplicado a esses mesmos alunos no final do primeiro ano, por ocasião da avaliação externa no projeto. Na questão referente ao motivo de abandono escolar (reportando-se ao passado dos alunos), 53,6% deles afirmam ter deixado a escola porque não aprendiam nada. Esse sentimento pode ter aflorado novamente para explicar o abandono. É possível que o projeto TAF não tenha representado o que o aluno esperava. Eles não estavam aprendendo, logo, não havia motivo para prosseguir.

No quadro 26 expomos o aproveitamento dos educandos das duas redes de ensino. Alertamos para o fato de que não há taxa de aprovação no ano 2003/2004 porque o relatório foi elaborado ao final do terceiro semestre.

QUADRO 26
ATENDIMENTO TOTAL E NIVEL DE APROVEITAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL
NO ESTADO– 2000/2003

ANOS	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	TOTAIS	% DE APROVAÇÃO
2000-2001	49.235	34.914	84.194	92,90
2001-2002	56.974	50.787	107.761	92,55
2002-2003	41.794	41.539	83.333	96,45
2003-2004	25.026	26.760	51.786	-
TOTAIS	173.029	154.000	327.029	94,02

Fonte: Relatório descritivo de dados para avaliação externa. Secretaria de Educação Básica – Ce. Coordenação de Educação

O aproveitamento dos alunos em dados numéricos é significativo, não ficando abaixo de 90% da matrícula final das duas redes. Se observarmos dentro desses aspectos quantitativos, podemos considerar o projeto eficiente, no entanto, faz-se necessário observar, além das notas produzidas, outros aspectos: vamos perceber na repercussão individual que o aproveitamento dos alunos não se reflete na aprendizagem dos conteúdos, mas no desenvolvimento de hábitos e atitudes; e em elevação de autoestima.

Após a verificação dos valores descritos nos diversos quadros, podemos fazer algumas inferências sobre a eficiência do projeto TAF, não sem antes fazermos referência a um fenômeno que foi observado nos municípios pesquisados:

a partir do ano de 2003, em Fortaleza e em alguns municípios maiores, foram fechadas escolas e/ou tiveram seus turnos reduzidos para manhã e tarde. A partir desse ano, diminuiu sensivelmente o número de matrículas para o turno da noite. Para explicar esse acontecimento, diretores e técnicos têm as seguintes hipóteses:

i) o Tempo de Avançar conseguiu corrigir, mesmo que parcialmente, o fluxo escolar no ensino fundamental maior e ensino médio (observamos pelos números encontrados que essa hipótese é nula); e

ii) com a implantação de ensino médio e do ensino fundamental maior nos bairros, em escolas do Estado que antes só atendiam ensino fundamental menor, as escolas mais centrais tiveram uma tendência a diminuir o número de matriculados.

A primeira hipótese anunciada é questionada, a princípio, pelos números da demanda existente que demonstram o grande número de pessoas que não concluíram a educação básica, ou que estão matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos. Percebemos nas falas dos alunos que, mesmo sentindo a necessidade de dar continuidade aos estudos, há uma necessidade constante de motivação para o retorno à escola, os problemas do dia-a-dia - trabalho, família, serviço doméstico, doenças - pesam bastante na hora de matricular-se. Outro aspecto importante é provocar entre gestores, técnicos e educadores uma revisão da escola para jovens e adultos, como adequar a escola as características desses educandos, que organização curricular e de tempo seria mais conveniente?

Em nossa vivência nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, vemos os alunos indo e voltando a cada ano, pois a cada problema surgido, parar de estudar é a primeira posição tomada. Cremos que aqueles mais motivados realmente concluíram o curso, mas cabe pesquisar o que provocou o desaparecimento de jovens e adultos da escola. Um tema interessante para novas pesquisas é levantar entre aqueles que concluíram a educação básica a percepção sobre a necessidade de concluir um nível de ensino e o papel da escolarização em suas vidas.

Ressaltamos também um aspecto positivo para a Educação de Jovens e Adultos: foram implantadas nas escolas do Estado e nas escolas municipais das sedes dos maiores municípios do Estado turmas de EJA do ensino fundamental e do ensino médio, organizadas em séries aglomeradas de duas em duas, com aulas presenciais.

A segunda hipótese da descentralização dos prédios escolares é uma realidade - realmente as escolas que apresentam queda nos números de matrícula, geralmente, estão localizadas no centro das cidades, fora das zonas residenciais.

Concluindo nossa compreensão na comparação entre o previsto e o realizado, consideramos que, de acordo com as estatísticas expostas, o projeto apresentou descompasso nos números referentes à capacitação dos professores, no atendimento à demanda e na taxa de abandono.

A eficiência do projeto esta constatada apenas no número de municípios atendidos (180) e no número de alunos aprovados dentre o número de matriculados, que foram bem representativos, no entanto a qualidade na aprendizagem dos alunos aprovados, até hoje, é assunto polêmico entre os educadores da rede pública de ensino.

Nos demais aspectos, principalmente, nos seus objetivos principais - correção do fluxo escolar e atender a população que estava fora da escola e não havia concluído o ensino fundamental - não atuou a contento.

Confirmam-se no projeto TAF deficiências apontadas por Cohen (1993) como comuns às políticas sociais: acesso segmentado, direção a um público-alvo aos “fora de faixa”; permeado pela inércia diante das dificuldades encontradas, com descontinuidade, sem definição de responsabilidade de acompanhamento.

5.2 Eficácia

A eficácia do Projeto, ou seja, os moldes como ele foi realizado, foi analisada com base nos relatórios da fala dos entrevistados. A organização dos dados coletados foi realizada considerando as dimensões traçadas *a priori* para a avaliação do Projeto: motivação para surgimento do projeto, gestão e currículo.

5.2.1 Motivação para Surgimento do Projeto

A motivação detectada no Governo Estadual para a implantação do Projeto foi a necessidade de equacionar a defasagem idade/série e atender os que haviam se afastado da escola, tanto que o projeto surge a partir do Plano de Desenvolvimento do governo Tasso Jereissati, período 1999/2002, como uma das partes do Programa Capacitação Ampla da População. O Estado, nesse período,

recebeu recursos do Banco Mundial, que estabelecia metas de atendimento social. Assim, percebemos a intencionalidade do governo na implantação do projeto TAF como parte de uma ação maior de capacitação da população. O fato de ser um curso do tipo supletivo é um indicativo da consideração de que escolarização para jovens e adultos deve ser aligeirada.

A implantação do Projeto se deu com a iniciativa do Secretário de Estado de Educação na época, Prof. Manoel Antenor Napolini. A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos foi chamada a tomar parte das ações de implantação, não fez interferência na metodologia, primeiro porque o Projeto já trazia metodologia própria, e também já havia contatos anteriores com a Fundação Roberto Marinho pela utilização do Telecurso 2000 em alguns CEJA do Estado. Vamos identificar ações de modificação ou adequação da metodologia por meio dos professores, que durante a capacitação foram apresentando reclamações e sugestões de alterações de acordo com o desenvolvimento dos trabalhos. Na fala de uma das técnicas, “Na verdade o Ceará funcionou como um amplo laboratório, a Fundação Roberto Marinho chegou a instalar aqui um escritório, e contratou professores cearenses para capacitar professores de outros estados como o Maranhão”. Segundo a Coordenação Estadual eles usavam a frase: “No início o Brasil foi ao Ceará e agora o Ceará vai ao Brasil”.

A participação da Coordenação Estadual de EJA da Secretaria de Educação do Estado do Ceará no Projeto ficou mais relacionada à logística: acompanhamento da escolarização nas escolas. A Coordenação de EJA, na época, era responsável por todas as atividades de EJA desenvolvidas pelo Estado. Consequentemente, o Tempo de Avançar representava um dos projetos e, assim como outros, foi recebido inicialmente pela equipe para divulgação junto as CREDEs, e em parceria com outras coordenações, e, com a CREDE de Fortaleza, organizou a divulgação e sensibilização feita pela Fundação Roberto Marinho para Técnicos das CREDE, CEJA, secretarias municipais de educação e educadores.

Sobre a reação dos diretores e professores na aceitação do Projeto, a equipe da Coordenação Estadual não acredita ter havido rejeição ao Projeto, por ser uma metodologia conhecida dos professores de nosso Estado, que têm a experiência do telensino²⁵; creem que a inquietação surgiu pelo nível cognitivo

²⁵ Telensino: metodologia adotada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará desde 1976, inicialmente nas cidades do interior do estado, para atendimento aos alunos de 5ª a 8ª série, com

demonstrado pelos alunos. Nessa ocasião, os técnicos da Fundação apresentaram o Projeto, sua fundamentação teórica e metodologia. Alguns autores dos livros apresentaram seu conteúdo. A partir daí, as CREDEs assumem as capacitações nos municípios-polos. Na seqüência, assumem a responsabilidade pelo acompanhamento, orientação, repasse de informações e organização de dados do Estado.

Dentre as técnicas das CREDEs percebemos equívocos na compreensão dos objetivos do projeto TAF, pois enquanto alguns técnicos têm a clara compreensão de que a correção do fluxo é o objetivo principal, outra compreende que o objetivo é atender aos que estavam afastados da escola há muito tempo e que o principal responsável pelo projeto é a Fundação.

Detectamos um questionamento da Procuradoria Geral do Estado sobre a qualidade do projeto, motivado por processo movido por professores. A defesa da Secretaria de Educação do Estado apresenta a documentação do telecurso, que tem o amparo de uma proposta pedagógica e currículo definido, e isso satisfaz a consulta da Procuradoria.

Nos municípios, a motivação foi fomentada pelos técnicos das coordenadorias regionais de desenvolvimento da educação, que promoveu a mobilização dos prefeitos, secretários de educação e diretores de escolas. De acordo com depoimento das técnicas das secretarias de educação dos municípios, os prefeitos foram motivados por aspectos como: oportunidade de oferecer estudos para a população que estava fora da escola; a facilidade do aluno receber material; a quantidade de professores necessários; e a questão do tempo - quatro anos em um só.

Todas as técnicas concordam que eram expressivos os números de jovens e adultos matriculados e principalmente, aqueles fora da faixa etária que estavam sem estudar interessados em matricular-se. Líderes comunitários e vereadores encaminhavam via secretaria municipal de educação, pedidos de implantação de telessalas em suas comunidades.

emissão de aulas pela televisão, apoio de livros organizados por disciplina adaptados para esse fim, e tendo um professor polivalente que mediava as emissões e organizava o estudo em grupo, recebendo denominação de "orientador de aprendizagem". Em 1994 o atendimento foi ampliado para a capital. A metodologia passou por modificações ao longo do tempo e foi desarticulado em 2002, quando o Estado foi deixando de atender o ensino fundamental.

Ressaltamos aqui, em relação ao questionamento inicial sobre a intencionalidade dos gestores ao implantar o projeto TAF, que ela está explícita no Plano de Sustentabilidade e na ação do Secretário ao contatar a Fundação, tencionando na correção do fluxo escolar. Nas demais esferas governamentais ocorreu uma adesão à oferta, a partir do fato de que todos os dirigentes sabem das demandas existentes, assim como poderiam ter aderido a qualquer outra proposta que não exigisse grandes contrapartidas, sem haver questionamento sobre a proposta e a metodologia do projeto em questão, haja vista a realidade de carência financeira e de iniciativas políticas para EJA existentes em nossos municípios.

Pessoas fora da faixa etária matriculadas em escolas antes da implantação do TAF era uma realidade das sedes dos municípios maiores, como Fortaleza, Baturité, Maracanaú e Pentecoste.

Em razão de termos conhecimento da polêmica provocada pelo telensino no nosso Estado e rejeição a cursos com pouco tempo de duração, indagamos como tinha sido a percepção do Projeto por parte dos envolvidos - diretores, técnicos, professores e alunos. Não houve divergência na fala dos técnicos da SEDUC, CREDE e SME, pois todos se mostraram satisfeitos com a implantação do projeto. Nos municípios, em virtude da falta de professores, o atendimento ao ensino fundamental de 5ª a 8ª série ocorra com a metodologia do telensino há algum tempo, e os professores já estavam acostumados a ser polivalentes.

O Professor aqui sempre foi polivalente, eles faziam revezamento, eles faziam um jogo de atendimento naquelas disciplinas que eles trabalhavam bem. Foi a dança dos professores. Trocavam conforme um calendário organizado por eles. Eram sempre acompanhado, eles se reuniam, conversavam, se ajeitavam da melhor forma possível. O pessoal veio estudar por que quis, tinha gente que não tinha comprovante de estudos e faziam provas de validação de estudo, para incentivar as pessoas a irem para a sala de aula. (TÉCNICA DE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

As críticas feitas ao projeto pelos professores remetiam a qualidade do curso, e ao tempo de um ano para conclusão do curso. Apenas em um município, uma Diretora afirmou ter havido rejeição ao projeto por parte dos professores:

[...] devido aquela concepção de que o conhecimento ia ficar prejudicado, por ser o ensino fundamental em um ano. Mas com relação aos alunos houve uma aceitação boa, pois tiveram oportunidade de regularizar o ensino fundamental dentro de um ano, até pelas dificuldades que eles enfrentam, muitos alunos da noite às vezes não terminam por conta do trabalho mesmo, questão do emprego, alguns deles a gente facilita a frequência, por exemplo, eles não podem chegar as 18:30, chegam as 19:30, tinham outros que só podiam vir um dia sim ou não, para cobrir esse dia, dava-se uma tarefa. Muitos trabalham em indústria, ou avulso". (DIRETORA DE ESCOLA).

Nos demais municípios não foi feita alusão a não-aceitação do projeto, uma das diretoras revela que a aceitação por parte de professores e alunos foi boa:

O TAF foi bem aceito pela comunidade escolar, nós tínhamos turmas de trinta e poucos alunos, os professores achavam diferente, na realidade era diferente do sistema regular, os professores são habilitados para lecionar áreas, e no projeto era um professor polivalente, ele era um orientador de aprendizagem, na realidade. Então a rejeição era nesse sentido eu domino tais disciplinas e outras não, ficavam inseguros.

Não houve rejeição explícita ao projeto durante sua implantação. Creditamos essa aceitação às poucas iniciativas na modalidade de EJA para continuidade de estudos. Geralmente as iniciativas são relacionadas a programas de alfabetização. Em uma das entrevistas, registramos a seguinte fala:

[...]Eu acho que a escola de educação de jovens e adultos ela vem para atender as necessidades do aluno, se a própria comunidade esta sentindo a necessidade e pedindo o curso, porque não vou pegar? Tem outras possibilidades mas essa também não deveria abrir mão. Hoje assim, a gente já está bem encaminhado, ainda tem o Tempo de Avançar só médio, o fundamental a gente desdobrou em EJA 3 e EJA 4. Tem o presencial a gente recebe livros, do 1º semestre e o 2º semestre. (DIRETORA DE ESCOLA).

Os alunos e alunas matricularam-se por motivos variados, mas um fato que nos chamou a atenção foi a forma como os alunos souberam do curso. Apesar do cuidado dos órgãos governamentais de propagar o Projeto pela televisão, rádio, jornais, faixas na frente das escolas, os alunos alegam que souberam do curso por meio de amigos ou familiares.

Tabela 11. Motivos dos alunos e alunas para matricularem-se no Projeto Tempo de Avançar

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS	Nº DE RESPONDENTES			
	HOMENS		MULHERES	
	N	%	N	%
Concluir o ensino fundamental.	36	36,3	33	24,3
Conseguir, melhorar ou manter-se no trabalho	22	22,2	17	10,1
Vontade de aprender	09	9,1	05	2,5
Incentivo de outros, da família, dos amigos e de professores e/ou diretores.	08	8,1	27	13,6
Desejo de voltar a estudar.	08	8,1	16	8,1
Concluir em menor espaço de tempo.	05	5,1	23	9,1
Ampliar os conhecimentos	04	4,0	05	6,1
Sentir-se mais jovem.	02	2,0	-	-
Motivado ou para motivar os filhos.	05	5,1	15	7,6
Encaminhada pela escola devido a idade.	-	-	06	3,0
Desafio para si mesma.	-	-	06	3,0
Para ocupar o tempo.	-	-	03	1,5
Ensinar tarefa aos filhos	-	-	22	11,1
TOTAL	99	100	198	100

Fonte: Pesquisa Direta

Tivemos a curiosidade de observar nas entrevistas com os alunos se identificávamos diferenças nos interesses dos homens e mulheres. Assim, organizamos nossos dados separando as respostas dos homens e das mulheres, conforme tabela a seguir.

A motivação dos alunos e alunas para matricularem-se no projeto TAF, conforme a tabela 10, está ligada a diversos aspectos, principalmente ao desejo de concluir os estudos e na sequência arranjar ou permanecer no emprego; a família, amigos e professores motivaram a matrícula de ambos os sexos; em seguida, vem a necessidade de saber mais; dentre as mulheres, tanto na zona rural como na zona urbana, outro argumento foi a necessidade de ensinar as tarefas dos filhos e também de dar exemplo: “queria muito terminar meu 1º grau , porque via meus filhos estudando e queria dar o exemplo para eles , porque sempre mandei eles estudarem e eu me perguntava se eu mando eles estudarem porque eu também não vou estudar”.

Algumas respostas indicam que as alunas direcionaram sua motivação para aspectos emocionais: “porque quero aprender mais e porque estava parada sem fazer nada e era um incentivo para eu sair de casa e espairer com minhas amigas”. “Preencher o meu tempo ocioso. Por que já estava entrando em depressão e ficando estressada por fazer sempre as mesmas coisas cuidar de casa, de marido e de filhos e sem tempo para mim”.

Os homens também centralizaram suas respostas em primeiro lugar: à necessidade de manter ou arranjar trabalho. Cumpre salientar que essa resposta foi maioria entre aqueles que moram na Capital, na região metropolitana e uma cidade serrana de médio porte. Outra resposta dada pelos homens foi relacionada ao respeito adquirido no local de trabalho por estarem estudando; além do fato de que os conhecimentos adquiridos ajudam a melhorar as condições de convívio no trabalho. Em segundo lugar, vem uma resposta comum a homens e mulheres: a necessidade de aprimorar os conhecimentos e a curiosidade de descobrir algo a que não tiveram acesso até então.

Nossa curiosidade em saber a motivação do educando para matricular-se no projeto baseou-se na tentativa de identificar em que a escolarização atraía o educando, quais as expectativas desse em relação a escola. O que detectamos foram necessidades básicas de conhecer, dominar o código escrito, executar ações básicas como acompanhar a tarefa dos filhos, melhorar na ocupação que já desempenha ou arranjar algo melhor.

Não consideramos tão relevantes as diferenças identificadas nas respostas de homens e mulheres, pois elas estão bem relacionadas a características próprias do modo de pensar de cada um: os homens mais voltados para o trabalho e as mulheres além do trabalho, encontram motivações em fatores do dia-a-dia.

5.2.2 Gestão

Respaldamo-nos nas entrevistas realizadas com os técnicos da Coordenação Estadual de EJA, das CREDE, das secretarias municipais de educação e diretores de escola. Na avaliação da dimensão Gestão do Projeto, observamos os seguintes indicadores: Modo de Implantação do Projeto; Modo de Capacitação dos Docentes; Modo de Acompanhamento e Modo de Apoio ao Trabalho Docente.

Antes de nos reportar ao modo de implantação do Tempo de Avançar; ressaltamos uma fragilidade nos projetos desenvolvidos no setor público: eles estão sujeitos às gestões. A mudança de prefeito indica mudança na organização das secretarias. Em um dos municípios pesquisados, não conseguimos nenhuma informação sobre o projeto Tempo de Avançar, pois, em virtude da mudança do gestor municipal, todos os técnicos são novatos; os antigos ou foram transferidos ou

demitidos, e não ficou na Secretaria nenhum registro escrito ou digitado sobre os projetos desenvolvidos.

Para compreendermos melhor o modo de implantação, fizemos breve resgate das experiências anteriores dos municípios na Educação de Jovens e Adultos. Consultamos os técnicos das secretarias municipais de educação sobre o que ofereciam antes do Tempo de Avançar ao público jovem e adulto.

Nos municípios pequenos, a atuação do Poder Público limitava-se a algumas ações na Sede, como o Telecurso 2000, ou oferta de cursos noturnos, geralmente só o ensino médio. São oferecidos os cursos de Alfabetização, caso exista algum programa do Governo Federal ou Estadual.

Nos municípios de médio porte, vamos encontrar ações na Sede, como os centros de educação de jovens e adultos, e os exames semestrais oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado em dois semestres. Conforme os técnicos, atendiam a uma clientela muito contingencial. Por exemplo, em Pentecoste, havia ensino noturno em algumas escolas do centro da Cidade, sem incentivo à matrícula de pessoas que estavam fora da escola. O Estado também fazia esse atendimento. Na zona rural, não havia ação do Poder Público. Foram identificadas em uma comunidade (Cipó), ações de uma organização não governamental – Programa de Educação em Células - PRECE, atuando no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e ensino médio em parceria com o Centro de Educação de Jovens e Adultos de um município vizinho.

Em Maracanaú, anteriormente, havia EJA níveis 1 e 2, correspondentes aos períodos de 1ª a 4ª série. O ensino fundamental de 5ª a 8ª série era oferecido no turno noturno, mesmo para quem estava “fora da faixa etária”. Há também um Centro de Educação de Jovens e Adultos Municipal – CEJAM.

Antes do Tempo de Avançar, o Município de Baturité trabalhava com a aceleração e as turmas de “EJA”, que eram da 1ª a 4ª série. Nas escolas do Estado, havia ensino fundamental e médio (diurno e noturno), além do Centro de Educação de Jovens e Adultos Donaninha Arruda, onde eram oferecidos cursos de nível fundamental (5ª a 8ª série) e médio, modular e Telecurso 2000.

Fortaleza, como capital do Estado, oferecia ensino noturno para os chamados “fora de faixa”, geralmente em escolas do Estado. O Município oferecia eventualmente as séries iniciais nas escolas de bairro e o fundamental séries conclusivas nas grandes escolas; além dos CEJA, que até 2003 existiam em número

de seis, localizados em pontos estratégicos da Capital, também presentes em alguns municípios do Estado, oferecendo curso de níveis fundamental (5ª a 8ª série) e médio, os exames de certificação e oferta de ensino no sistema prisional.

Dessa realidade, comprova-se o que já foi dito sobre o público da EJA: a oferta regular não atraiu a população, que se afastou da escola, mesmo não tendo concluído a educação básica, cabe observar dois aspectos dessa realidade:

- trata-se de uma demanda que só é manifestada quando motivada, procurada, incentivada a voltar à escola.
- a oferta de escolarização deve estar adequada a disponibilidade de tempo, a funcionalidade dos conteúdos estudados, a qualidade pedagógica das aulas, dentre outras características.

A motivação não é propriamente um indicador a ser avaliado, mas seu conhecimento serve como subsídio para compreensão do pensamento de cada segmento sobre a oferta de educação.

Modo de Implantação do Projeto

Para implantação do Projeto TAF após o diagnóstico, sensibilização e divulgação, foram requisitados os recursos humanos necessários: um professor por turma, um coordenador por município e um responsável pelo Projeto em cada CREDE (mesmo que não fosse exclusivo). Todos os recursos humanos deveriam ser selecionados com base em critérios que considerassem a competência profissional e o compromisso com a qualidade do trabalho educativo.

Caso a escola possuísse mais de uma turma, poderia lotar professores por disciplina, adotando a sistemática de rodízio. Foi ressaltada a necessidade de compatibilizar a formação ou afinidade maior do professor com a matéria com a qual iria trabalhar.

O apoio e o assessoramento aos professores seriam dados por especialistas dos centros de educação de jovens e adultos- CEJA; Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE, Centro Vocacional Tecnológico - CVT, Centro Vocacional Tecnológico e Pedagógico - CVTP e, ainda, com o professor coordenador de ensino do Serviço de Assessoramento Pedagógico - SAP das CREDE.

Os professores deveriam ser lotados, preferencialmente, com carga horária de 200/220 h/a, para se dedicarem plenamente ao Tempo de Avançar; logo, ficariam com duas turmas.

Eram critérios para lotação no projeto: ter nível superior e experiência com o telensino, ambos seguidos em todos os municípios pesquisados. Ter experiência com o telensino foi um aspecto que proporcionou juízos de valor antecipados sobre o Projeto, tanto positivos como negativos. Consta, ainda, no documento-síntese, a noção de que é importante que o professor lotado nas telessalas deve estar sensibilizado, ter compreensão da relevância do Projeto para a educação e para o público com quem irá trabalhar.

Os professores lotados no Estado eram temporários em sua maior parte. Segundo alguns técnicos, isto explica a não-rejeição ao projeto, “eles estavam querendo o emprego, querendo ganhar alguma coisa, porque eles iriam rejeitar se eles estavam tendo uma chance?”(TÉCNICA DE CREDE). Já nos municípios, a maioria dos professores do projeto era da rede.

Condições Materiais do Projeto

Os recursos para o desenvolvimento do Projeto eram oriundos do FUNDEF, recursos próprios do Estado e dos municípios. O pagamento dos professores era incluso na folha de pagamento dos servidores, não havendo discriminação específica desses gastos.

QUADRO 27 - RECURSOS GASTOS COM O PROJETO TEMPO DE AVANÇAR

TELECURSO 2000 – CEARÁ	
ATIVIDADES	TOTAL R\$
CAPACITAÇÃO DE 2000 PROFESSORES – 50 TURMAS COM 40 PROFESSORES	1.863.417,50
Transportes Aéreos/Terrestres	372.683,50
Pró-labore de Consultores	559.025,25
Palestrantes	186.341,75
Organização e produção de 9 cadernos para 2000 professores	745.367,00
MATERIAL IMPRESSO	267.127,50
Capacitação	133.563,75
Acompanhamento	80.138,25
Reprodução do Material de Apoio Pedagógico	53.425,50
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES	110.000,00
AVALIAÇÃO EXTERNA	160.255,00
ACOMPANHAMENTO	147.627,50
TOTAL GERAL	2.548.427,50
Fonte: Proposta de Prestação de Serviços e Implementação do Telecurso 2000 no âmbito do Projeto Tempo de Avançar. Nov. 1999	

Temos nesse quadro a descrição dos gastos com capacitação, material impresso e outras atividades. Não tivemos acesso às despesas com aparelhos de televisão, vídeo, antenas e salários dos professores. Os gastos descritos no quadro e os mencionados, com exceção dos salários, aconteceram apenas no período da implantação. Os técnicos das CREDE, ao comentar sobre gastos, afirmavam que as telessalas já existiam nas escolas do Estado e em muitos municípios, e as turmas, geralmente, funcionavam no turno da noite, portanto, não foram gastos representativos.

O conjunto (*kit*) didático disponibilizado aos alunos era composto de 17 livros, além de 52 fitas de vídeo, era assim distribuído:

Disciplinas	Nº de livros	Nº de aulas	Nº de fitas
Ciências	03	70	09
Geografia	02	50	07
História	02	40	05
História Geral	01	36	05
Inglês	01	30	04
Língua Portuguesa	04	90	12
Matemática	04	80	10
Total	17	396	52

Fonte: Pesquisa Direta.

As informações sobre os valores de aquisição de material só foram conseguidos na Secretaria de Educação Básica do Estado. Nos municípios, essa informação é muito difícil de ser obtida pelo fato de algumas prefeituras não disporem das relações de gasto dos governos anteriores.

**Quadro 28 - NÚMERO E VALORES, EM REAIS, DOS LIVROS E FITAS ADQUIRIDOS
PELA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

ANO	Nº DE LIVROS	Nº DE FITAS	Vr. R\$
2000	1.247.120	5.616	10.423.232,00
2001	434.803	-	1.913.441,30
TOTAL	1.681.923	5.616	12.336.673,30

Fonte:Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – Coordenação de EJA

De acordo com o planejado, a Secretaria de Educação Básica do Estado e as prefeituras municipais cearenses adquiriram os *kits* dos livros e fitas de vídeo. Na escola seria montado um banco de livros para que os alunos devolvessem os livros ao término de cada módulo.

As fitas de vídeo da rede estadual ficaram sob a guarda das CREDE, sendo um *kit* (52 fitas) para cada dez escolas, além de um *kit-reserva* independentemente do número de escolas de cada CREDE. Os municípios deveriam adquirir pelo menos um *kit* e teriam autonomia para decidir os procedimentos para melhor atender à rede municipal.

Para implantação da sala, havia uma visita dos técnicos ao local para ver as condições da sala: espaço, iluminação, mesas, cadeiras, quadro de giz, captação ou não do sinal de TV, além de aparelho de televisão, vídeo e o número de alunos. O município comprava TV, antena e vídeo. Se a escola não tivesse estrutura para receber o projeto, ela não seria implantada.

Há divergência entre o que foi projetado pela Fundação sobre material necessário e o material que foi realmente disponibilizado para as escolas. Segundo os técnicos, seja do Estado ou dos municípios, o material disponibilizado era aparelho de televisão, vídeocassete e fitas de vídeo. Os materiais de apoio requisitado, como globo, atlas, livros para pesquisa, livros-texto e bibliografia de apoio - dicionários, gramáticas, livros de literatura, mapas e materiais para experiências, equipamento de som e computador e materiais para o trabalho de grupo, como cartolina, pincéis, fita gomada e tesouras, além da assinatura de periódico diário e de uma revista de circulação nacional, segundo as falas dos

professores e alunos, não foram disponibilizados. Para as professoras, as CREDE não tinha a condição de fornecer, e a escola não tinha como adquirir.

Nos municípios, foi detectada a falta de livros, mesmo no primeiro ano, sendo isso resolvido por meio do estudo de grupo ou com fotocópias. Nos anos seguintes, foram feitas permutas de uma escola para outra e doações de escola do Estado para os municípios. A fundação elaborou um calendário, mas, como as turmas começaram em meses diferentes em alguns municípios, as escolas optaram por seguir as fitas.

As imperfeições metodológicas sentidas do Projeto foram ampliadas pelas carências, como, por exemplo, de livros, aparelhos de televisão, vídeo. Sem livros, não havia como fazer aprofundamentos; sem emissão, as aulas tinham que ocorrer de forma expositiva; sem livros e sem aparelhos de televisão, os momentos eram criados exclusivamente pelos professores. A falta de material de expediente como: pincéis, cartolina, papel madeira, cola, fita gomada etc, para os trabalhos de grupo dificultou muito o trabalho dos professores que ficavam desmotivados por não poderem fazer as dinâmicas que aprendiam durante a capacitação.

Matrícula

Foram abertas matrículas para os alunos da rede pública, com 15 anos completos ou mais de idade, que concluíram a 5ª e 6ª séries no ano de 1999, como também os agentes de saúde e policiais que tenham cursado até a 4ª série do ensino fundamental.

Para cada turma de telessala, era recomendado ter entre 35 e 40 alunos.

Os horários de funcionamento das telessalas seriam pela manhã, tarde e noite, de segunda a sexta-feira, com veiculação das aulas pelo Canal 5 TVC, ou com utilização de fitas gravadas nos horários em que não houvesse disponibilidade na grade da programação da emissora.

Como iriam participar do projeto os alunos “fora de faixa”, a recomendação era de que se mantivesse o aluno no horário em que ele já estivesse frequentando a escola.

A Coordenação afirma que foram matriculados alunos que tinham no mínimo a 4ª série do ensino fundamental, que eram maiores de quatorze anos. Um dos problemas apontados pelos professores foi justamente a diversidade no nível

cognitivo dos alunos. Alguns alunos apresentavam impossibilidades em acompanhar o curso; as deficiências indicadas foram centradas nas dificuldades de leitura e interpretação dos textos lidos; havia a incompreensão de textos longos (um exemplo foram os textos de História) e os conhecimentos em Matemática eram mínimos, não excedendo a cálculos básicos.

Segundo uma técnica da CREDE,

[...] as pessoas que tinham realmente, já uma formação maior o resultado era diferente na sala de aula, e a gente via assim aqueles alunos que estavam ingressando, que só tinham experiência de trabalho, a gente via como aquele curso tinha contribuído, aqueles alunos que participavam do processo eles conseguiram avançar, entraram até na Universidade, então foi o ponta pé inicial para o retorno.

Em todos as CREDEs, a orientação foi de solicitar às escolas estaduais e dos municípios o número de alunos fora da faixa etária que estavam matriculados. A idéia era trabalhar os alunos que já estavam na escola. Segundo uma técnica da CREDE, “A ideia não era essa. Era trabalhar com o pessoal da rede, pessoal que estava matriculado e fora da faixa etária para corrigir o fluxo mesmo. Porque se pega o aluno que não está na escola, não está corrigindo o fluxo. No primeiro ano já existia isso”.

Houve município em que a procura no geral era de pessoas fora de faixa, a maioria com idade superior; em alguns casos, alunos jovens pediam para ir para o TAF pelo tempo de duração do curso. Os mais jovens não se matriculavam, pois os pais não gostavam; havia o preconceito.

Após o diagnóstico, foi solicitado o “ajuste” das matrículas, que era de colocar todos os fora de faixa em turmas do Tempo de Avançar, fazendo a sensibilização de diretores de escolas, professores e alunos já no mês de dezembro. O tempo de conclusão foi posto como fator de vantagem. Em alguns municípios, o Estado ofereceu farda para eles, no entanto, houve rejeição por alguns alunos que puderam continuar no ensino fundamental seriado. Alguns pais também não aceitaram a metodologia, pois temiam o ensino em um ano. Uma diretora de escola afirmou sobre a matrícula:

A gente não obrigou, foi por livre e espontânea vontade a gente dizia para eles que era uma oportunidade, e as pessoas que estavam fora da escola também havia reunião das comunidades dessas pessoas e a prefeitura também fez, as igrejas, então aqueles pessoas que não tinham podido estudar na época certa, podiam voltar que nós estávamos acolhendo, nós estávamos recebendo, eu fiquei muito feliz com o Tempo de Avançar.

A procura por matrícula foi significativa em todos os municípios, o que empolgou aos gestores municipais e técnicos das secretarias municipais de educação. Em todos os depoimentos das técnicas sobre matrículas, esse fenômeno é deixado bem claro, o que pode confirmar o que já havíamos afirmado sobre a felicidade com que é recebida uma iniciativa na modalidade de EJA em razão da raridade com que acontece.

Nós tínhamos um critério, não colocávamos alunos menores de 15 anos no TAF, mas a procura foi tão grande que nós tentamos colocar pela idade, quanto mais idade, mais a vaga era assegurada, no final foi que nós abrimos para os de 16 anos. Vinha muita gente querendo ir para o TAF e caso eles não tivesse comprovante de estudo nós fazíamos o teste.

[...] tinha muita gente, é tanto que quando surgiu o TAF as salas eram abarrotadas eram quase 50 pessoas numa sala, voltou todo mundo para as salas de aula. Pessoas casadas, voltaram a sala, chegou um tempo que a 8ª série ficou quase 10 turmas em festa de conclusão. Todos os anos tínhamos duas ou três turmas. Nesse tempo foi um disparate. Cada turma com quase cinquenta pessoas sem se evadir, as salas eram cheias. Deu problema com falta de carteira. (TÉCNICA DE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Diretoras de escola também se manifestaram sobre a matrícula do Tempo de Avançar:

Veio muita gente de fora. Que estavam fora da escola. Porque nós fizemos uma campanha para trazer o povo de fora. Nós conversamos com aqueles que estavam dentro da escola, os fora de faixa, alguns tiveram rejeição, no primeiro momento, aqueles que não quiseram continuaram no ensino fundamental e ensino médio normal. (DIRETORA DE ESCOLA).

Essas falas confirmam os números altos das demandas existentes da defasagem idade série da 5ª a 7ª série e os baixos percentuais de atendimento dessas demandas, pois todas elas se reportam à volta daqueles que estavam fora da escola.

Uma questão que surgiu com a execução do Projeto foi a diminuição nos números das matrículas de ensino fundamental e médio. Esse ponto deve ser observado por meio dos números da SEDUC.

Tinha gente que criticava muito porque disse que houve uma baixa de alunos no ensino médio, porque tinha gente com 30 anos, 35 no ensino médio, lógico que preferiram o projeto. Diminui então o público no ensino médio. Outra, tem muita gente que também achou que as escolas perderam sala de aula, mas a correção do fluxo é isso: aquele povo que estava empacado, mas os diretores que tinham sala com 50, 60 alunos, não gostaram. Mas os que eram conscientes achavam que era isso mesmo.(TÉCNICA DE CREDE).

O termo “empacado” nos chocou, parece que os educandos estavam lá na escola, parados, obstruindo algo por opção própria. Ao questionarmos a técnica, ela rebate, dizendo que são pessoas que vão e voltam, desistem por um tempo, retomam no ano seguinte. Na capital, criou-se um argumento polêmico de que estão em busca da carteira de estudante. Joga-se, assim, a culpa pela descontinuidade dos estudos sobre os alunos; no entanto, só a oportunidade de retomar os estudos não garante a permanência, pois é necessária a convergência de vários fatores para que isso ocorra. Os alunos da modalidade EJA têm uma realidade diferente do aluno convencional: têm trabalho, filhos e esposos, problemas financeiros, que podem representar barreiras para a constância em sua escolarização. E, essencialmente, o atrativo da escola, das aulas e a possibilidade do uso social dos conhecimentos adquiridos.

A discussão sobre o desinteresse associado principalmente ao jovem nos remeteu a Alvarenga (2006) e Arroio (2007; 2009), que fazem alusão à necessidade de olhar de como se dá o acesso das crianças e jovens de famílias pobres a uma escola que não apresenta condições de lhes proporcionar de forma generosa o direito aos saberes produzidos socialmente pela humanidade, pois na visão dos autores produz uma nova desigualdade social, desta vez, por processos de “inclusão precária e subalterna” na fala de Alvarenga (2006) que se reporta a Bourdieu no livro

“*A Miséria do Mundo*” (1997). O autor indica que a inclusão é perversa e provoca novo fenômeno - “*os excluídos do interior*”. “A partir desta noção este sociólogo francês analisa que, muito embora tenha se ampliado o acesso à educação escolar, a estrutura de distribuição diferenciada de níveis desiguais de escolas para estudantes de famílias pobres se manteve” (ALVARENGA, 2006).

Miguel Arroyo em um painel na 32ª reunião da ANPED (out/2009), chama a atenção para a população que está chegando à escola, um número representativo dos que durante muitos anos dela foram excluídos, no entanto, continua se organizando com a mesma estrutura que apresentava nas décadas anteriores, quando predominava a posição submissa, e não há preocupação com a atratividade do currículo, a diversificação, e o olhar sobre os saberes que trazem esses educandos.

A partir de 2003, escolas da Capital e da região metropolitana iniciam o atendimento no ensino noturno quase que exclusivamente com alunos fora de faixa em cursos denominados EJA. E algumas escolas, situadas nas regiões mais centrais da cidade, fecham completamente ou durante o turno noturno por falta de alunos.

A matrícula de adolescentes só é sentida pelas técnicas das CREDE no final de 2003. Esses buscavam voluntariamente se matricular no Projeto TAF. “Então, tivemos matrícula de muita gente que queria avançar”.

Outra situação considerada importante dada por uma técnica de uma das CREDE do interior foi o fato de que algumas regiões receberam muita gente que estava sem estudar, por carências naturais da região. Essas localidades eram de acesso difícil, muito distante das sedes dos municípios; depois disso, muitas escolas foram fundadas. “[...] nós temos ensino médio em várias localidades, devido à experiência positiva do Tempo de Avançar, do professor ir atrás do aluno. Esses alunos hoje já não buscam as escolas, eles ficam em suas comunidades e os professores vão até lá. Então nós percebemos que muita gente que não tinha ensino fundamental ou médio, e tiveram essa oportunidade, foi atendido pelo projeto.”

As técnicas da SEDUC, CREDE, SME falaram sobre a descontinuidade do Projeto.

Para SEDUC e CREDE, elas essa deu-se quando as secretarias municipais e escolas estaduais passaram a chamar outro público que não era o fora da faixa etária que já estava na rede; e também começaram a abrir turmas no meio do ano.

Não seguiam o calendário, acolheram pessoas que estavam há muito tempo fora da escola que precisavam de outro tipo de escolarização e não da modalidade desenvolvida pelo TA, porque esse era para quem já estava cursando. Quem estava há 20 ou 30 anos fora da sala de aula compreende que o TA é uma oportunidade de “pegar um certificado. Os CREDE articulavam tanto a rede municipal como a rede estadual e sensibilizar para o objetivo do Projeto, corrigir o fluxo. Não lembro se o município aderiu ou não, mas o município era autônomo. O CEJA então abriu turmas de fundamental e médio, até em regiões mais afastadas, longe da Sede. Ficou complicado para o CEJA acompanhar, ficou tudo nas costas do CREDE para conseguir recursos para deslocamento. O pessoal que estava na região bem longe, não o pessoal que estava na rede, era o pessoal que estava fora e continuam até hoje. Acho que por isso o Projeto não deu certo, pois ele veio para uma coisa e usaram para outra. Outro fim. (TÉCNICA DA CREDE).

Já diretores e professores indicam como descontinuidade a falta de material, de livros, a não-reposição de vídeo e televisores que se quebravam.

Para uma das técnicas da CREDE, a matrícula de adolescentes no projeto foi um dos fatores para o descaminho do projeto. “O pensamento que se teve a princípio era que o projeto era bom e muito bonito, depois colocaram crianças nas salas que não queria nada e isso começou a prejudicar o projeto”. A ideia de colocar os fora de faixa na EJA como meio de reduzir a indisciplina na sala de aula não contribui nem para o bom andamento dos trabalhos da escola nem para a aprendizagem dos alunos.

Ao colocar o aluno adolescente em sala de EJA com afirmação de que irá organizar sua vida escolar, alinhando-o a outros da mesma idade, submete o aluno à queima de etapas, ao convívio com grupos diferenciados e à impossibilidade da formação de conceitos básicos que lhe propiciem a compreensão de novos conhecimentos. Essa junção de fatores colabora para o desinteresse do educando, concluindo-se com sua evasão.

Essa discussão não é própria do Tempo de Avançar. A questão da idade mínima para o ingresso na EJA é uma realidade nacional e, durante o ano de 2007, foi discutida em todo o país por gestores educacionais, educadores, pesquisadores e conselheiros, em audiências promovida pelo Ministério de Educação em todo o Território nacional. Um consenso materializou-se no parecer da conselheira Regina

Vinhaes Gracindo²⁶, no qual há uma orientação sobre a idade para ingresso na EJA, de 18 anos no ensino fundamental, até o momento é considerada a partir da idade-limite para inscrição nos exames “supletivos”: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Modo da Capacitação²⁷ dos docentes (SEDUC, CREDE, FRM)

Custou-nos muito utilizar o termo capacitação, pela conotação que o termo possui, mas optamos por deixá-lo e promover nas considerações uma apreciação sobre a ideia de formação e capacitação. Iniciamos nossa apreciação da capacitação dos professores, apresentando o número de professores entrevistados que participaram da capacitação. Na tabela, 12 a distribuição é feita por município.

TABELA 12 Professores pesquisados que foram capacitados.

MUNICÍPIOS	Nº DE PROFESSORES	
	Participaram	Não-participaram
Apuiarés	1	1
Croata	4	-
Pentecoste	3	-
Baturité	3	1
Maracanaú	1	1
Fortaleza	4	1
TOTAL	16	4

Fonte: Pesquisa direta.

Como podemos observar, 66,7% (N=16) dos professores entrevistados participaram da capacitação; dois municípios tiveram 100% dos seus professores capacitados. A quantidade dos que não fizeram a capacitação com a Fundação corresponde a 20% ou N=4, três fizeram com técnicos das CREDE e uma não fez de modo algum, apenas recebeu o material.

Inicialmente, foram apresentados os fundamentos pedagógicos do projeto aos técnicos dos CREDE e da Secretaria de Educação Básica pelos técnicos da

²⁶ Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos curso de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio de Educação a Distância, assunto votado em out/2008 e até o momento encontra-se no Ministério de Educação aguardando implantação.

²⁷ O termo capacitação vem aqui posto por ser constante nos relatórios do Projeto TAF. Buscamos na bibliografia seu significado encontramos capacitação como forma de tornar o outro capaz de realizar algo. Pelo modo como se desenvolveu no projeto (desligada de reflexões mais profundas sobre a prática dos professores), achamos que não deveríamos alterá-la.

Fundação Roberto Marinho, desde aqueles que elaboraram o Programa até os professores que escreveram os livros.

Os coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas no Projeto participaram de um seminário realizado por local (região), onde teriam acesso a fitas de vídeo com gravações das palestras proferidas pelo secretário de Educação Básica e demais membros do Núcleo Gestor da SEDUC e representantes da Fundação Roberto Marinho. Pelo cronograma existente no documento-síntese, foram capacitados 3.500 professores, divididos em 90 turmas, sendo 60 turmas de ensino fundamental.

A capacitação dos professores ficou sob a responsabilidade da Fundação Roberto Marinho, que, além do material, trouxe também os técnicos para ministrar a capacitação. No quadro 28, temos o cronograma de execução das capacitações nos anos de 2000 e 2001. Os assuntos tratados nas etapas da capacitação estão descritos e, conforme constatado nas falas dos capacitados, assim ocorreram:

O material pedagógico usado na capacitação era enviado pela Fundação para ser reproduzido pela SEDUC para todos os professores. Na primeira fase da capacitação, a Fundação enviou todo o material e, na segunda, os professores traziam o próprio material.

A proposta pedagógica da formação dos professores tinha objetivos definidos²⁸ todos voltados para a metodologia a ser desenvolvida na sala de aula. A metodologia desenvolvida nas capacitações baseava-se em aulas práticas, onde era reforçada a metodologia de trabalho, com ênfase no trabalho das equipes e na leitura de imagem, de forma a propiciar aos professores ideias para elaborar opções a fim de desenvolver nos alunos a elaboração de conhecimentos, habilidades e atitudes.

²⁸ Os objetivos foram elencados nos cadernos de capacitação a distância:

- 1 – Funcionar como instrumento de difusão das experiências mais significativas de uso dos programas da série Telecurso 2000.
- 2 – Contribuir para o processo de capacitação a distância.
- 3 – Relatar as experiências e atividades para o público das diversas telessalas e instituições que participam do projeto Tempo de Avançar.
- 4 – Dar dicas e sugerir formas de utilização das teleaulas.
- 5 – Disponibilizar informações sobre metodologia que auxiliem e contribuam para a prática dos Orientadores de Aprendizagem no desenvolvimento de novas atividades em sala de aula.
- 6 – Sistematizar o conteúdo apresentado nas oficinas de capacitação.
- 7 – Incentivar o intercâmbio de experiência e disponibilizar informações sobre os resultados alcançados
- 8 – Sugerir leitura de apoio e apresentar sugestões bibliográficas.(CADERNO DE FORMAÇÃO, 01).

Para a Fundação Roberto Marinho (2000, p. 29), “a capacitação dos professores tem como ponto de partida a realidade e a necessidade de cada grupo, atendendo, assim, as suas especificidades, podendo ocorrer nas formas presenciais, a distância e em serviço”. Deve acontecer em momentos diferentes de acordo com as fases do projeto Baseava-se, então no tripézcapacitação=acompanhamento=avaliação, que se retroalimentam.

Os materiais utilizados pelos capacitadores com os professores eram:

- programas (vídeos) e livros do Telecurso 2000; gravuras; textos diversos; canções, materiais de consumo diversos.

Para o final de todas as capacitações, foram previstas avaliações escritas e orais, tendo como foco: a aplicabilidade das temáticas tratadas para as telessalas, a possibilidade de desenvolver as atividades vivenciadas, a participação do professor na capacitação (autoavaliação) e a atuação dos capacitadores. Geralmente, as capacitações eram avaliadas como positivas, podendo seus temas e atividades ser realizados na telessala; a autoavaliação do professor sempre era satisfatória, assim como a atuação dos capacitadores. Os percentuais pouco se alteravam de região para região.

Percebemos pelas falas e registros nos relatórios que a condução das capacitações se deu dentro de uma perspectiva técnica, com discussões mais em torno da metodologia do que dos sujeitos que estavam sendo formados, mesmo sendo indicado pelos professores que ela não se adequava aos docentes e aos espaços escolares onde estavam trabalhando. Não houve, em relação aos problemas encontrados na sala de aula, uma reflexão sobre o fazer com base em outras variáveis como a prática em relação as necessidades dos sujeito; os conflitos que despontaram não foram tratados a partir das identidade e do enriquecimento que poderiam tomar se refletidos e discutidos na sala de aula. Os professores não interferem na organização; na estrutura apresentada durante a capacitação, foram levados a atuar apenas como tarefeiros.

QUADRO 29 – Cronograma das Capacitações realizadas pela Fundação Roberto Marinho.

FASE	PERÍODO	ETAPAS	DATAS	CARGA HORÁRIA	ASSUNTO
1ª	2000/2001	1ª	JAN/2000	40 h	Fundamentação da metodologia de trabalho, Fundamentação da Língua Portuguesa e Ciências.
		2ª	Jun/2000	24 h	História Geral e do Brasil, Geografia
		3ª	Out/2000	24 h	Matemática e Inglês.
2ª	2001/2002	1ª	Mar/2001	40	Fundamentação da metodologia de trabalho, Fundamentação da Língua Portuguesa e Ciências
		2ª	Jun/2001	24 h	História e Geografia
		3ª	Não foi realizada.		

Fonte: Relatório da Secretaria de Educação do Estado.

Apenas as leituras sugeridas nos cadernos de formação²⁹ provocavam reflexões sobre educação de jovens e adultos e sobre a prática pedagógica, nos demais aspectos, centrava-se em técnicas de execução de atividades na sala de aula, de como abordar assuntos e envolver os alunos em trabalhos de grupos. As experiências que são relatadas sempre ressaltam a ação motivadora do professor e a integração dos alunos entre si e com a metodologia do telecurso.

²⁹ Temas e Conteúdos dos Cadernos de Capacitação

Nº	TEMA	CONTEÚDO	AUTORES
01	Introdução a metodologia do Telecurso.	Orientações quanto ao projeto, capacitação, perfil do orientador e artigos sobre avaliação educacional e telessala.	Gerente de educação da Fundação Roberto Marinho- Vilma Guimarães Teórico de Educação- Moacir Gadoti Célia M ^a Alcantara Farias Capacitadora de Recife Cícero Duarte de MoraesProfessor - Ceará
02	O ensino da Matemática. Depoimentos sobre a metodologia.	Exploração das aulas de matemática. O Tempo de Avançar em vários olhares.	Isabel Ortigão – capacitadora - RJ e João Bosco Pitombeira – Coord. Central de Graduação – PUC/RJ Orientadora – CREDE Tianguá – Secretaria de Educação
03	Edição especial dia do professor	Artigos sobre Educador	Madalena Freire – Moacir Gadotti, depoimentos dos alunos do Tempo de Avançar.
04	Metodologia de preparação das aulas.	Artigos sobre: Planejamento coletivo; técnicas de exploração do conteúdo.	Professores do Tempo de Avançar de diversas escolas.

Fonte: Síntese por nós elaborada..

Para ilustrar esse relato da capacitação, destacamos o depoimento de algumas professoras, um professor e uma diretora:

Eu achei a capacitação, excelente. Eles trabalhavam como desenvolver o Tempo de Avançar com o livro, como trabalhar com o aluno. Mostrava a aula e perguntava: O que você viu? O que você ouviu? O que você sentiu? Aí a gente falava. Porque no Tempo de Avançar temos que ver o vídeo e depois daquelas aulas eles tinham que fazer o resumo. Escrevia o que eles falavam na lousa. Onde se passava a história? e a gente escrevia na lousa. E no fim com o registro dos alunos a gente ia fazendo o registro das aulas.” (Depoimento de uma das professoras).

Eles deram instrução, dos livros, práticas. Diziam como a gente podia trabalhar. Por exemplo, um trabalho sobre Getúlio que ele usava muito o rádio, e ele colocava a gente para trabalhar e aí nós fazíamos como se tivéssemos trabalhando no rádio. Ensinava várias metodologias que a gente poderia usar, a questão do clima que a gente poderia procurar música, por exemplo ligada a seca. Apresentava várias coisas. As diferenças também das dinâmicas.” (Depoimento de um professor).

Fiz toda capacitação. Todas as etapas. Capacitação boa, rica de conteúdo, troca de experiências, chegamos encantados. As perspectivas eram tão boas que o projeto deu certo aqui, depende muito do profissional se ele acredita fala pros alunos positivos. (Depoimento de uma professora).

O que foi trabalhado foi percebido como lidar com as disciplinas, com público, que o professor considera muito melindroso, necessitando de uma metodologia específica e dicas. (depoimento de uma diretora).

Dos dezesseis professores capacitados pela Fundação por nós pesquisados, apenas dois fizeram reclamações. Um deles afirmou que os capacitadores só tinham a visão do sul e sudeste, não conseguindo trabalhar a realidade dos professores:

Na área de humanas só tinham visão do sul e do sudeste, principalmente na Geografia. Mas como era algo de cima para baixo e a gente tinha que aceitar, mas na época eu que fosse um trabalho diferenciado, já que nós estamos na região nordeste, fossem umas apostilas elaboradas para cada região, porque a visão do sudeste é diferente da nossa, principalmente, a parte econômica.

Outra professora sentiu um distanciamento entre o que era trabalhado na sala e a realidade. Discorda de como foi trabalhado: a metodologia deles acontecia com suporte na simulação de situações da sala de aula, e lá dava tempo de fazer tudo, não eram levadas em consideração as variáveis que poderiam surgir na sala de aula.

Nas aulas eles mostravam como a gente ia trabalhar, só que a maneira que eles demonstravam não dava tempo para a gente fazer aquilo na sala de aula, por que o tempo era pouco. Porque do jeito que eles queriam que a gente fizesse uma aula só era insuficiente. Lá a gente tinha um momento bem maior, com pessoas bem envolvidas ,preparadas, diferentes de nossa sala de aula, lá só tinha professores. Na sala de aula é diferente, tem os imprevistos tem a vida na escola, que as vezes tem uma relação que a gente não quer atrapalhar. O que eles propunham para a gente trabalhar não dava tempo. Não dava. Por exemplo a seqüência: vamos falar sobre a emissão, depois a emissão, vamos trabalhar de grupo, trabalhar no grupão, apresentar. Lá dava, mas na sala não.

Com o tempo, alguns professores da rede foram se destacando em sua performance na sala de aula em relação à adaptação à metodologia do Telecurso, e a Fundação Roberto Marinho os convidou para fazerem parte da equipe de capacitação, que começou a ficar pequena para o contingente de professores envolvidos no projeto.

As CREDEs eram responsáveis pelo suporte da capacitação - local, hospedagem e alimentação. A distribuição das etapas foi organizada de acordo com a macrorregião e as capacitações ocorreram nas cidades-sede das CREDEs. Os professores se deslocavam de acordo com o lugar da capacitação. Segundo os técnicos das CREDEs entrevistados, tiveram que enfrentar muitas dificuldades, como, por exemplo, chegar no local e não ter acomodação para todos, dificuldades na alimentação, etc.

Nos depoimentos, encontramos divergência na participação dos técnicos das CREDEs nas capacitações. Em alguns deles, davam apenas apoio logístico; os técnicos não participavam da capacitação assistindo às aulas. “Ficávamos do lado de fora, cuidando de questões estruturais, providenciando o lanche, para ver questão de transporte; não dava tempo para ver aulas”. Em outras CREDEs, em cada sala, havia técnicos assistindo e participando das atividades, dos fóruns de

escuta³⁰. Nessa oportunidade, serviam como porta-vozes dos problemas expressos pelos professores, encaminhando o assunto à CREDE ou à Secretaria Municipal de Educação.

Considerarmos ser importante o conhecimento dos técnicos sobre o projeto, visto que eles iriam dar acompanhamento ao seu desenvolvimento nas escolas. Sua participação na capacitação lhes permitiria domínio da metodologia, acompanhamento das discussões, permitindo-lhes refletir sobre as fragilidades e potencialidades.

Na leitura dos relatórios de capacitação, soubemos de algumas medidas tomadas pela Fundação no que concerne às reclamações feitas pelos professores nos fóruns de escuta. Por exemplo: elaboração de material especial com exercícios extras para Matemática e História.

Quando a Fundação deixou de fazer a capacitação, as CREDEs passaram a ministrá-la; em seguida, essa função passou para a escola. Se houvesse professor capacitado na escola, havia a obrigação de lotar esse professor, ou então o professor capacitado deveria repassar para o professor lotado no projeto.

A cada etapa da capacitação, a Fundação elaborava minucioso relatório com a relação de professores e municípios presentes. Nele havia os textos trabalhados, os planos de aula, o depoimento dos professores nos fóruns de escuta. Uma cópia desse relatório era repassada à CREDE e à Secretaria de Educação, para que tomassem conhecimento do andamento dos trabalhos e também buscassem soluções para os problemas detectados.

A leitura de um desses relatórios, referente à 2ª capacitação por módulos da 1ª etapa, ocorrida em setembro de 2001, nos possibilitou uma visão de como ocorriam as capacitações e o sentimento dos professores em relação ao Projeto TAF.

A programação dessa capacitação transcorreu em três dias e, na equipe de capacitadores, foram incluídos 14 professores do Ceará. O número de professores previstos para capacitação era de 2.115 no ensino fundamental e 1.853 no ensino médio, tendo sido capacitados 1.679, o que corresponde a 79,4% do previsto para o fundamental e 1.487 correspondente a 80,2% do ensino médio.

³⁰ Os fóruns de escuta eram momentos em que os professores narravam como estavam desenvolvendo seu trabalho, os avanços, as dificuldades, sugestões e reclamações que desejavam fazer à Fundação, às CREDE e às secretarias municipais.

Os pontos relevantes da capacitação discriminados pelos professores eram muito parecidos, concentrando-se principalmente na oportunidade de debater os problemas administrativos vivenciados nas telessalas, trocar experiência, vivenciar metodologia do projeto e a possibilidade de tirar as dúvidas sobre a metodologia do projeto, os conhecimentos adquiridos, as dinâmicas que serviam de sugestão para sua prática, o fórum de escuta, a importância da capacitação antes de cada módulo, as oficinas.

Consideramos importante deixar claros os sentimentos dos professores sobre o desenvolvimento do projeto. Então, fizemos o resumo dos depoimentos dados nos fóruns de escuta realizado em cada polo de trabalho, podendo assim fazer inferências sobre a capacitação. Os depoimentos dos professores, registrados no relatório, são recolhidos sob a seguinte metodologia: cada turma fazia um relatório que abrangia um parecer sobre a estrutura física do local da capacitação, como transcorreram a capacitação, o apoio e a disposição da turma.

As sugestões feitas eram sempre baseadas nos problemas vivenciados nas telessalas. Sobre a capacitação os professores, sugeriam que ocorresse antes de cada módulo; melhorasse a qualidade do local e da alimentação, e que tivesse um tempo maior. Registramos sugestões em comum em todas as regiões:

- melhorar o sistema de informações;
- encontros mais frequentes entre professores e coordenadores do projeto;
- maior apoio técnico e administrativo;
- melhor comunicação entre a Fundação e as CREDE;
- mais sugestões para o dia-a-dia nas salas de aula; e
- mais espaço para falar, dar opiniões.

Após a tabulação da avaliação e a listagem dos pontos relevantes e sugestões dos professores, os capacitadores faziam comentários onde expressavam suas observações e sugestões. Com algumas exceções de polos, foram feitas observações sobre as condições dos locais, alimentação e falta de material de apoio; a necessidade em investir no apoio pedagógico aos professores; a falta de materiais, como televisores, livros, fitas; insegurança na aplicação da metodologia e resistência dos professores à metodologia do Projeto.

Houve descontinuidade na participação dos professores nas capacitações, porque nem sempre os mesmos professores participavam sequencialmente das três etapas, uns iniciavam e não concluíam e os que lhes substituíam entravam nas etapas seguintes, sem uma revisão da etapa anterior. Essa rotatividade de professores é ressaltada como problema. Fazem parte dos comentários as dinâmicas de trabalho, planejamento das aulas e utilização dos vídeos; além de professores que não possuem o perfil desejado para as telessalas, e telessalas funcionando sem televisores nem livros.

Observamos nesse relatório a descrição de uma realidade diferente do que nos foi declarado pelos professores entrevistados. Em alguns polos, foi relatado que os capacitadores observavam a desmotivação de professores “visto que ainda existe uma grande distância entre a metodologia do Telecurso e a realidade vivenciada nas telessalas”, principalmente na rede municipal de ensino.

Um ponto a ser ressaltado em relação à apatia ou insatisfação demonstrada pelos professores nessas capacitações é que sempre vem acompanhada da descrença deles quanto à metodologia do projeto ou com a falta de assistência pedagógica e material.

No início da capacitação observou-se apatia e resistência dos professores [...] através de um fórum de escuta pode-se diagnosticar as razões desse comportamento: falta de material (didático e de apoio), de treinamento, de acompanhamento e de conhecimento da metodologia do Projeto.(RELATÓRIO DA CAPACITAÇÃO).

Em todos os polos, as sugestões dirigiram-se para a necessidade de acompanhamento pedagógico, a importância das capacitações e o suprimento dos materiais que faltam nas telessalas.

Creemos que esses momentos poderiam ter sido melhor aproveitados, tanto pela Fundação como pelas secretarias de educação do Estado e dos municípios, para a correção das distorções identificadas no projeto.

A Fundação, como mentora do Telecurso 2000, poderia ter aproveitado os aspectos levantados pelos professores para transformar a estrutura do curso, abrindo espaço para adequação à realidade local nas futuras parcerias. Ao longo da pesquisa, tivemos conhecimento de outros Estados, como Maranhão, Acre, Pará,

Mato Grosso e Pernambuco, que realizaram ações com o mesmo fim do Ceará, não em tão grande escala de atendimento.

A Secretaria de Educação do Estado, mesmo tendo conhecimento dos relatórios, das visitas dos técnicos as telessalas, não tomou nenhuma posição. Cabe destacar a angústia demonstrada pelos técnicos que faziam o acompanhamento e liam os relatórios em relação a falta de retorno de seus superiores, deixando-os muitas vezes sem respostas para os diretores e professores.

A falta de formações na educação de jovens e adultos faz com que todas as ações empreendidas nesse sentido sejam bem-vindas. A formação inicial é necessária para o desenvolvimento de uma nova proposta. Connell (1995) afirma que os professores têm que ser vistos como força de trabalho da mudança, que eles devem estar envolvidos com o projeto e devem receber conhecimentos especializados. Sentimos porém, a limitação em só trabalhar a metodologia do projeto TAF, numa espécie de adestramento que ignora a compreensão e atuação do educador, o espaço e os sujeitos do projeto; nenhum deles era neutro. O tripé de ação planejado capacitação=acompanhamento=avaliação, que se retroalimentam, numa atuação mais ampla teria proporcionado momentos ricos e retornos positivos à prática dos professores e à aprendizagem dos educandos.

Imbernón (2009) alerta que não dá para propor alternativas para a formação sem antes avaliar o contexto político e social local, considerando o contexto como elemento imprescindível, “já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar no contexto social e histórico. [...] Não podemos separar a formação do contexto de trabalho. [...] Tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar.” (IMBERNON, 2009, p. 10).

Tomamos também a ideia de Freire (1998), para o desenvolvimento da prática educativa, não basta a compreensão condicionada do que fazer, mas do que se pode fazer e com quem fazer, pois os educandos não irão para sala para serem trabalhados e sim para trabalhar com, com o educador, com a metodologia. Há também a percepção desses educandos sobre a proposta do projeto e de que modo ela pode se adequar e contribuir para sua aprendizagem e responder as suas necessidades. A formação para Freire (1998, p. 43)

[...] é o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode

melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Fazendo cruzamento entre o que foi relatado sobre a “capacitação” e as idéias apresentadas por Imbernón (2009) e Freire (1998), inferimos que ao desconsiderar o contexto de trabalho, social e político dos professores do projeto e a diversidade dos educandos do projeto, a Fundação promoveu apenas um momento técnico, afastada até de sua proposta inicial. O que limita a ação ao termo capacitação: tornar o outro capaz. Já o termo formação nos remete uma visão sócio-educativa, o assumir uma responsabilidade perante a sociedade de forma consciente e comprometida,

Das falas dos professores, diretores e técnicos, tiramos uma categoria a ser considerada na execução de um projeto de educação: a formação dos professores.

Os professores foram unânimes em asseverar a importância da formação continuada que tiveram no primeiro ano do projeto. Os professores necessitam constantemente repensar sua prática, discutir outras possibilidades, buscar soluções em outras teorias, ou teorizar sua prática, principalmente na EJA. Há também a necessidade da preparação do professor para interagir com o público de EJA, além de repensar os conceitos que detêm sobre EJA e os educandos dessa modalidade.

A formação do professor é muito importante, nossa formação não é das melhores. Seria importante o professor dar idéias do que deveria ser trabalhado, daí a elaborar é bem difícil, o professor ele sabe o que seu aluno precisa, ele sabe exatamente as necessidades de sua comunidade, se o professor tivesse a oportunidade de dar idéias, dizer o que é que precisa, eu acho que seria muito válido.
(PROFESSORA).

Por fim, voltamos ao tripé proposto pela Fundação capacitação=acompanhamento=avaliação - que não se concretizou, visto que não houve um movimento circular desses três pontos. Eles ocorreram de forma estanque sem integração. Mas, teria sido muito rico para o projeto se tivesse ocorrido. Vamos a seguir observar outro momento que é o acompanhamento pedagógico.

Modo de Acompanhamento Pedagógico

O acompanhamento, um dos pontos do tripé proposto pela Fundação RM, deveria ocorrer sob a responsabilidade da Fundação Roberto Marinho, das coordenadorias de ensino do estado, das secretarias municipais de educação e das direções das escolas.

Segundo relatório da Secretaria de Educação Básica, os acompanhamentos estavam previstos para três etapas. A primeira foi realizada em maio/2000 (402 telessalas visitadas por dez técnicos); agosto/2000 (231 telessalas visitadas por oito técnicos); em novembro/2000 foram feitas visitas aos Municípios de Fortaleza e Maracanaú. Na segunda fase, ocorreu um acompanhamento, em março de 2001, às turmas de Fortaleza e Maracanaú. Os demais acompanhamentos não ocorreram, assim como não sucedeu a terceira fase.

A Coordenação Estadual não tomou parte no acompanhamento pedagógico - essa era uma das funções da Fundação, que ia às escolas, assistia às aulas e chegava a intervir quando observava que o professor estava fugindo da metodologia. “Eles interviam (sic) mesmo, acompanhavam, ouviam muito os professores”. (TÉCNICA DA COORDENAÇÃO ESTADUAL).

A CREDE acompanhava por meio do professor-coordenador de ensino, e todos os educadores dos serviços de assessoramento pedagógico das CREDEs, voltavam seus focos de acompanhamento para o cumprimento dos princípios pedagógicos e abordagem metodológica do projeto. A Fundação Roberto Marinho também fazia o acompanhamento, que deveria acontecer ao longo de todo o período do Projeto e consistia em visitas às telessalas. Inicialmente, para confirmar dados referentes à identificação da telessala e do professor, além dos horários de funcionamento; observar condições de funcionamento; número de alunos; desempenho do professor; verificar material didático e de uso diário.

As visitas seguintes seriam de observação dos alunos, professores e cronograma, diagnóstico das dificuldades, proposição de soluções, fortalecimento das dinâmicas, assegurar o cumprimento das diretrizes metodológicas.

A realidade no acompanhamento das CREDEs se alterna de acordo com a localização geográfica da escola. Se o município abrigava a coordenadoria de ensino do Estado a atuação foi mais presente, proximidade que facilitou o apoio à escola, os técnicos não tem dificuldades de deslocamento nem geram ônus para o

Estado em suas visitas; pois, das quatro técnicas das regionais entrevistadas, três afirmaram que tinham dificuldade em dar assistência às escolas, pois eram poucos para o número de escolas e as demais atividades sob sua responsabilidade, pois cuidavam de vários projetos e dependiam de liberação de verba para hospedagem e alimentação para que visitassem as escolas.

Íamos ao município muito raramente. Porque o Estado tem a questão de quando um funcionário vai para outro município visitar as escolas tem a questão das diárias, e esse problema das diárias no estado já vem a um bocado de tempo. As vezes quando aparecia alguém da fundação nós íamos com eles visitar as escolas. (TECNICA DE CREDE)

Apenas uma técnica afirma que a rotina de reuniões e visitas foi constante:

Tinha um dia de encontro. As meninas (técnicas dos municípios) faziam esse dia de formação para elas. Ou eu ia ou eles vinham, no caso de eu ir, eu via como estavam de material, mas por mês eu visitava uns seis municípios. Chegava na comunidade e o Prefeito ou o Secretario mandava me levar, a formação do dia era para a gente ver as solicitações. Com as escolas do estado a gente tinha encontro com os coordenadores pedagógicos. A gente tinha um encontro mensal de formação e outro de solicitação de material.

A gente tinha um encontro mensal, a gente colocava como foi e perguntávamos como poderíamos fazer, encaminhávamos ao município que eles estavam mais próximos do professor e dentro da dificuldade que eles estavam enfrentando como eles poderiam intervir. Aí a gente ficava assim. Encaminhava as secretarias para ver o que elas poderiam fazer assim nessa parte, tratava-se por exemplo de algum problema no processo de aprendizagem a gente estudava um pouco, se pudesse a gente ia lá também. Juntava municípios para atender a todos. Realmente, o retorno não era imediato, mas a gente buscava por exemplo acompanhar pessoas que estavam no processo, mas não estavam rendendo tanto, como fazer que ele aprendesse internalizasse a metodologia? [...] Nossas visitas tinham apoio com carros do município. Nós tivemos realmente dois anos e meio de ação. (TÉCNICA DE CREDE).

Todos os segmentos ouvidos falaram sobre a percepção de como se deu o acompanhamento. Expomos a seguir a visão de cada um deles.

Segundo os depoimentos dos técnicos das secretarias municipais de educação, o acompanhamento das CREDEs apresentava variações: reuniões;

informes pelo telefone; e visitas aos municípios. Afirmam ter havido poucas visitas, tendo ocorrido principalmente no primeiro ano. Nos municípios pequenos as secretarias municipais de educação estiveram mais próximas das ações, dando apoio ao Projeto TAF dentro de suas possibilidades. Algumas travaram parcerias com outras secretarias municipais, como, por exemplo, Secretaria de Saúde, que, a partir de queixas dos professores sobre alunos com dificuldades de visão, fez doação de óculos. O acompanhamento realizado pela SME era feito em visitas e os professores planejavam com o acompanhamento da escola e dos técnicos da SME em encontros mensais.

Quanto à Fundação apenas dois técnicos das SME afirmam que fizeram visitas a algumas escolas, acompanhados por técnicos da CREDE da região a que estava ligada a escola. As visitas eram realizadas após a capacitação e antes de terminar o módulo. No segundo ano, a Fundação veio só até um período. Essa realidade não foi comum a todas as escolas.

Uma técnica de SME fez menção à Fundação, não no sentido de acompanhamento, mas de identificação de atuação, que correspondia ao que eles esperavam:

o CREDE e a Fundação Roberto Marinho fizeram uma visita a um distrito e premiaram uma professora, que recebeu um prêmio em Fortaleza, ela foi agraciada com uma placa como uma das melhores professoras. (TÉCNICA DE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

As diretoras também, com exceção de uma, em que o município era sede da CREDE, não se lembram se receberam acompanhamento das CREDEs, só da Secretaria do Município.

O acompanhamento dado pelas CREDEs, ou pela Fundação, foi definido pelos professores como ações de visita. As CREDEs fizeram poucas visitas ao longo dos três anos e a Fundação visitava algumas escolas. Observamos pelas falas dos professores que essas visitas ocorreram onde havia destaque positivo.

A relação entre a localização da escola e a sede da regional foi claramente sentida nas falas dos professores. Duas professoras de uma escola da Capital, que trabalharam no ano 2000, afirmam ter tido contatos com a CREDE e a Fundação, tendo participado de encontros com os técnicos da Fundação em situações

posteriores à capacitação, e das CREDEs receberam comunicados sobre calendários e reuniões, contatos telefônicos ou presenciais meramente informativos, participaram de uma avaliação do Projeto TAF feita pela Fundação. Nas falas das duas professoras esta clara atuação burocrática da CREDE:

O pessoal do CREDE ligava para avisar das reuniões, inclusive teve uma parte que era para chamar os professores, que eles tinham assistido aula. Teve o curso e depois foram selecionados professores para outro curso (uma espécie de avaliação), inclusive eu e a outra professora fomos selecionadas. Eles queriam saber como é que estava, o que estava acontecendo, a experiência nossa, saber se tudo estava indo bem. Acompanhamento pedagógico pelo CREDE não teve não. Ficávamos mais entre nós.

Outros três professores dessa mesma escola que trabalharam em anos posteriores afirmam também que reforçam esse atendimento burocrático e nenhum acompanhamento externo. Cumpre esclarecer que em Fortaleza, havia 574 telessalas em escolas do Estado, 120 em escolas do Município, envolvendo 694 professores, para um número reduzido de três técnicos da CREDE.

Em outro município que também possuía a regional de educação do Estado os professores afirmam haver recebido acompanhamento da CREDE e da Direção da escola. Em apenas três dos municípios pesquisados, os professores falam sobre a Fundação, lembrando visitas que eles realizavam, não evocando de nenhuma ajuda pedagógica durante tais visitas.

Os professores se apoiavam mutuamente, auxiliavam-se na matéria em que tinham formação, trocando ideias e materiais que pudessem contribuir para resolver as dificuldades em sala de aula. Nas escolas que pertenciam à rede municipal de ensino, os professores afirmam ter recebido acompanhamento das secretarias de educação dos municípios. Discutiam o projeto com eles, orientando-os no sentido da flexibilidade, da presença e das tarefas de casa. Esses professores confirmam os planejamentos mensais, visitas, conversas de incentivo ao estudo com alunos, principalmente na zona rural. O planejamento das escolas ocorria geralmente uma vez por mês sob a responsabilidade da Coordenação Pedagógica da escola. Por terem um calendário fixo, havia certa dificuldade dos professores em planejar com os outros, no entanto, observamos nos municípios que houve integração nas ações desenvolvidas nas escolas, como, por exemplo, a participação em datas

comemorativas, datas festivas e os festivais culturais e esportivos promovidos anualmente pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará entre todas as escolas do estado.

O apoio ao trabalho dos professores foi realizado prioritariamente pela escola. Em algumas situações, o técnico da Secretaria Municipal de Educação acompanhava os planejamentos. Nas falas dos entrevistados, o apoio das escolas aos professores foi materializado no amparo dado às ações por elas desempenhadas e no entendimento da situação diferenciada dos alunos, como, por exemplo, a flexibilidade com relação ao horário de chegada.

Encontramos em duas das escolas pesquisadas uma coordenação própria para acompanhar o Projeto TAF, que tinha como responsabilidade atender os professores, fazer o planejamento, atendimento aos alunos, matrículas. Essa coordenação foi muito lembrada por todos eles, como muito atuantes e de forte apoio. Conforme o que era disposto nas diretrizes do Projeto TAF, o coordenador pedagógico de cada escola era o responsável pela coordenação do planejamento de ensino do Projeto, bem como do assessoramento das ações de sala de aula.

As diretoras das escolas acompanhavam professores e alunos, preocupadas com a qualidade das aulas. Só que essa realidade não era comum às escolas. Por exemplo, em um dos municípios, a Diretora afirma que: “Eu sempre tive o cuidado de acompanhar, eles nunca foram deixados de lado. Eles tinham bom desempenho, aqueles que não sabiam ler, que não tinham boa escrita, conseguiram ao final do curso se sair bem”.

Pelas falas dos entrevistados, constatamos que a eficiência das ações desenvolvidas no Projeto TAF ocorreu de forma circunstancial, apenas no período da implantação. Após o primeiro ano, diminuíram as ações de capacitação, acompanhamento às escolas e professores, manutenção e reposição de material didático, televisores, vídeocassete e fitas. A maior queixa dos professores foi feita com relação à falta de apoio para solução dos problemas surgidos em sala de aula, suporte pedagógico e material.

Detectamos deficiências nos modos de acompanhamento do professor por parte da Secretaria de Educação do Estado, das coordenações de desenvolvimento da educação, secretarias municipais de educação e, em alguns casos, a gestão escolar. Sentimos nas falas que os professores ficaram sozinhos para solucionar as

dificuldades apresentadas, e, nessa solidão, criaram soluções incompatíveis com a proposta metodológica do Projeto.

Na fala dos professores e no que consta nos relatórios, a atuação da Fundação, ao registrar as falas nos fóruns de escuta e os registros feitos na ocasião das visitas, foi esvaziada pela inoperância na resolução dos problemas detectados e nas sugestões apontadas. Os técnicos das CREDE, por serem em pouco número para muitas ações, trabalhavam com diversos projetos, sentiam-se impotentes diante das situações que, sem retorno da Secretaria de Educação Básica do Estado, eram devolvidas às escolas ou mais diretamente aos professores.

As direções das escolas pesquisadas atuaram dentro dos limites que lhes são impostos, agindo de acordo com a compreensão do que deveria ser o trabalho com adultos trabalhadores. Falam dos alunos com muito respeito e consideram que é um público que todos desejam ter: esforçados, participativos, respeitadores. Sentimos a falta de maior exploração do potencial destas gestões para com a modalidade, pois sensíveis como ficaram aos educandos, poderiam ter feito mais para a permanência e desempenho se compreendessem suas particularidades. Mais do que flexibilizar horários e frequências, poderiam ter melhorado os espaços de estudo e proporcionado aos professores mais recursos para o protagonismo dos educandos na ressignificação de seus saberes.

Fazia parte do acompanhamento uma avaliação externa, e em uma de suas etapas e a partir do desempenho dos educandos em testes de aprendizagem, foi desenvolvido um Programa de Bonificação de Professores por Bom Desempenho, que consistia em uma premiação para professores com um bônus de R\$ 20,00 conferido ao professor por aluno de suas turmas que se classificasse entre os 50.000 mais bem colocados nas provas de avaliação de cada disciplina.

O objetivo do Programa é “promover um elevado desempenho do professor do ensino Fundamental para jovens e adultos”, aberto à participação de todos os professores do Projeto das duas redes de ensino. Afirmava-se como um programa voltado para a valorização e reconhecimento do trabalho do professor.

Técnicos e professores lembram a prova de êxito pela bonificação que os professores receberam. Em uma das CREDEs, no primeiro ano, os professores foram convidados a fazer lotação no Projeto; após a bonificação, a procura por lotação no Projeto superou a demanda. De acordo com a Técnica do CREDE, “Teve professora que comprou moto!”.

Os professores lembram-se de que motivavam os alunos a participarem e até faziam atividades preparatórias. Alguns fizeram festas para os alunos para comemorar a bonificação. Os alunos ficavam orgulhosos por haverem contribuído para que o professor ou professora tivesse sido premiado, além do manual de instrução sobre a prova de êxito. Em capítulo posterior, comentaremos acerca do relatório parcial da avaliação externa.

Observamos entre os professores uma percepção diferenciada de sua passagem pelo Projeto TAF: havia os que reclamavam do desenrolar das ações; os que se satisfaziam com os ganhos emocionais dos alunos; e os que prosseguiram satisfeitos com a qualidade comportamental dos educandos.

Os alunos em suas falas demonstraram ficar passivos diante dos problemas, adequando-se ao que lhes era disponibilizado; atribuíam a si as dificuldades sentidas e se satisfaziam em receber o certificado.

Em todas as audiências, sentimos a distorção do que estava proposto nas diretrizes do Projeto TAF. Esperava-se que o acompanhamento dado pudesse subsidiar o trabalho dos professores, diagnosticasse e solucionasse as dificuldades encontradas, ou pelo menos encaminhasse para que posições fossem tomadas. Examinando o que foi dito por técnicos das CREDEs, técnicos das SME, professores e diretores: foi possível afirmar que o acompanhamento das CREDEs às escolas ficou centrado em repasse de informações burocráticas/administrativas, via telefone ou reuniões administrativas.

Sentimos que os técnicos dos municípios dentro de suas limitações fizeram o seu acompanhamento pedagógico dos professores e, quanto aos problemas, se não apresentavam soluções pelo menos para ouvir problemas vivenciados.

O acompanhamento aos professores foi destacado como indicador de qualidade do Projeto TAF, porque não se imagina o pleno desenvolvimento de uma nova proposta sem o acompanhamento o apoio para que ela se desenvolva. Voltamos a Freire (2002) para indicar novamente a solidão dos professores na sala de aula e a expectativa dos demais para o sucesso das ações implementadas. O professor no Projeto TA, trabalhando uma nova metodologia na qual era o mediador e o educando um sujeito autônomo responsável pela sua aprendizagem, era tido como “agente de mudança”. Dependia assim o Projeto TA da atuação do professor para promover as mudanças trazidas pela proposta, mas a promoção das mudanças “não é tarefa de alguns, mas de todos os que com ela realmente se comprometem.”

(FREIRE, 2002, P. 47). Encontramos entre os entrevistados uma técnica de CREDE que teve essa percepção. Para ela, o projeto TA se perdeu no momento em que faltaram o acompanhamento, as visitas e a formação.

[...]por exemplo em alguns municípios, faltou esse olhar de todos. Porque teve um momento que todos estavam olhando para ele. Aquele olhar geral do segmento, das secretarias, do CREDE de todos, quando faltou, quando a secreteria deixou de atender, deixou de ter esse olhar, aí realmente ele foi enfraquecendo. No primeiro ano a gente atendeu a todas as pessoas que vieram, no segundo ano já foi ficando assim, o processo mesmo é como um filho quando ele nasce ele está precisando de mais cuidados, quando ele começa a andar dó você deixa um pouco de lado. Nos dois primeiro anos todos os olhares estavam voltados para ele, de todo mundo, no terceiro ano ainda houve, mais enfraqueceu no segundo semestre do terceiro ano, praticamente aí já começou a ver uma quebra.

O acompanhamento sistemático e contínuo aos professores ao longo do curso foi uma categoria levantada na implantação do Projeto TA durante a pesquisa, e pode ser apontado como um indicador de qualidade de um curso, pois desenvolver cursos não é responsabilidade única dos professores ou diretores de escola. É vital para o funcionamento satisfatório do curso o acompanhamento constante e especializado do trabalho em sala de aula: planejamento, problemas detectados no dia-a-dia, recursos necessários, desempenho dos alunos, preparação do professor. Fazemos um paralelo aqui entre essa situação e a observação de Paulo Freire Horton (2003) sobre a revolução na escola. Para os autores, é imprescindível observar a formação do professor, de tê-la como processo permanente e, principalmente, o cuidado com o acompanhamento dado aos professores ao longo de sua prática. Isso foi comprovado pelos depoimentos unânimes dos professores que trabalharam no primeiro ano e tiveram as capacitações da Fundação Roberto Marinho.

Por fim, infere-se que a eficácia da gestão do Projeto TA foi comprometida nos moldes como ocorreu a capacitação, o acompanhamento e apoio pedagógico, motivado principalmente pela extensão do projeto.

O descuido governamental com o desenrolar dos projetos desenvolvidos na rede pública provocou muitas carências que, não supridas, comprometeram os resultados.

5.2.3 Currículo

A análise do currículo do Projeto Tempo de Avançar foi realizada, tomando por base a proposição e execução do currículo pelos idealizadores (Fundação Roberto Marinho), os gestores (Secretaria de Educação do Estado, dos municípios e escolas) e os que vivenciaram o currículo (professores e alunos); a adequação dos conteúdos trabalhados; a adequação da prática do professor; a qualidade do material didático; e o modo de avaliação das aprendizagens dos educandos, com fundamento na compreensão de que o currículo é prática, cheio de significados agregados nos contextos em que são planejados e experienciados.

O aspecto formal do Currículo do Projeto refere-se àquele aprovado pelo Conselho de Educação do Estado e documentado pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. O Parecer nº 1151/2000, de 13.12.2000, que aprova a implantação dos Cursos de Ensino Fundamental e Médio – Projeto Tempo de Avançar no Sistema de Ensino do Ceará, não faz nenhuma observação ou recomendação, apenas refere-se que já existe Parecer aprovando a metodologia e o material didático do Telecurso 2000, que este tem aprovação do Conselho Nacional de Educação.

Os princípios que fundamentam a proposta pedagógica do Telecurso são:

1 Educação para o trabalho

Por ser destinada a jovens e adultos considera-se que estejam inseridos no mercado de trabalho de maneira formal ou informal, mesmo sem terem uma qualificação, busca-se “promover uma educação básica, relacionada a questões cotidianas da vida produtiva, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (FRM, 2000, p. 15).

As cenas das emissões e os textos dos livros didáticos relacionavam-se a cenários urbanos, com trabalhadores urbanos como: operários, mecânicos, carteiros, secretária. As situações eram discutidas com suporte nesse contexto, apesar de haver alunos que moravam na zona rural e desenvolviam atividades na agricultura, pecuária e pesca.

Há nessa associação, que a FRM denomina de educação para o trabalho, uma manifestação do que Apple (1982, p. 127) denomina de currículo oculto, "normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos". Em um paralelo entre a abordagem dos personagens nos textos e nas falas das teleaulas, identificamos o enfoque tradicional de currículo, para o qual a educação tem papel fundamental de manutenção da sociedade. As relações pacíficas e amenas patrão/empregado são descritas de maneira não crítica, onde não existe conflitos e sem maiores discussões sobre salários, direitos trabalhista e o trabalho como geração de renda, independente da existência de emprego. Configurava-se como um curso preparatório para atuar como operário na indústria.

Conforme constatamos no levantamento dos alunos pesquisados, a maioria deles encontra-se no mercado informal. As relações entre os conteúdos trabalhados e as atividades produtivas desenvolvidas pelos alunos foram transposições³¹ realizadas pelos professores em sala de aula, ou pelos educandos durante as discussões surgidas na sala de aula, no entanto, não percebemos nas falas de professores e alunos que tenham tido aprofundamento. As discussões realizadas sobre trabalho gravitaram mais ao lado da necessidade da conclusão do curso para adentrar o mercado de trabalho.

Produziram-se assim discussões do trabalho pelo trabalho e não a reflexão sobre o valor do trabalho que professores e alunos desenvolviam, o que produziam, as vantagens, desvantagens, os direitos e as conquistas sociais desses trabalhos. Além dessa reflexão discutir com o educando trabalhador, conforme afirma Frigoto (1998), não uma educação para obter um trabalho, mas para manter-se no mercado de trabalho que está em constante mutação, necessitando do trabalhador a superação de práticas e compreensão do novo que se apresenta.

Vemos essa preparação para o mercado de trabalho alienado das necessidades dos educandos (variedade de área de trabalho onde eles estavam:

³¹ Transposição: conceito originário francês com registro de existência desde os anos 60, registrado nos trabalhos de Verret (1975), Chevallard (1998) e Perrenoud (1993), este segundo Almeida (2007) "é a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação".[...] composta de três partes: o saber científico, o saber ensinar e o saber ensinado.(ALMEIDA, 2007)

campo, praia, serras) e desperdício de uma oportunidade para os alunos refletirem sobre aquilo que fazem, como foi expresso por Giroux (1986),

[...] a forma de socialização, e não o conteúdo do currículo formal, é que propicia o principal veículo para se inculcar nas diferentes classes de alunos as disposições e habilidades de que eles precisarão a fim de assumir seus papéis correspondentes na força de trabalho.

2 Ensino contextualizado

Aulas elaboradas com apoio nas situações práticas do dia-a-dia, numa relação de teoria e prática, mostrando opções na forma de pensar, estimulando o raciocínio crítico (Caderno de Formação I).

Nas falas dos professores e dos alunos, foi expresso que o tempo disponível para as atividades e as emissões era pouco, razão por que nem todas as ações planejadas eram realizadas. Considerando que o curso já trazia um calendário de emissões preestabelecido, fica difícil visualizar momentos em que os professores pudessem estimular o raciocínio crítico sobre os conteúdos trabalhados.

A contextualização dos conteúdos era feita pelos professores, eles procuravam relacionar a temática ao cotidiano dos educandos, já que a realidade nem sempre era a mesma das emissões: para situações de grandes centros urbanos e de trabalhadores da indústria, numa lanchonete, num sindicato...

Nas pequenas cidades que se configuram como rurais,, as emissões não se associavam à realidade dos educandos; os professores faziam adaptações, afirmando trazer para a realidade dos alunos. Apenas uma das diretoras fez alusão a esse aspecto como negativo. Segundo os professores, ela não foi sentida, pois eles centravam-se na mensagem e faziam a transposição, no entanto isto, passa para as escolas do meio rural a tradicional imagem do ideal tipo de vida, aquele que ocorre na cidade grande.

A escola foi ignorada como espaço de convivência e de construção de aprendizagens, não havendo previsão no calendário das emissões para a participação dos alunos na vida da escola, como: as datas atividades festivas, reuniões, atividades culturais. Segundo alguns professores, para participar só tinha um ajuste - desligar o televisor.

3 Aprendizado de habilidade básicas

As habilidades básicas apresentadas na proposta são as de “aprender a aprender”, pensar crítica e criativamente, tomar decisões e resolver problemas, transferindo e aplicando o conhecimento adquirido. Para isso, alguns aspectos foram eleitos, como: o uso eficiente dos recursos, o emprego de informações e outras habilidades que podem ser questionadas quando se desenha uma proposta que tem como norte o aluno como sujeito de sua aprendizagem, considerando que as pessoas têm ritmos diferentes de aprendizagem. Segundo Torres (1994) a origem de termos como “habilidades básicas” e “aprender a aprender” é das discussões acontecidas na Conferencia Mundial sobre Educação para todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

A autora, ao fazer uma reflexão sobre enfoques educativos que tivessem a orientação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Neba), apontou algumas imprecisões metodológicas e conceituais e a compreensão da realidade dos países como hegemônica.

Á luz da reflexão de Torres (1994), destacamos alguns pontos inconsistentes contidos na proposta do Tempo de Avançar, por exemplo: ao mesmo tempo em que fala em diferenças entre os sujeitos, aponta “habilidades básicas” a serem desenvolvidas por todos, o que implica a homogeneidade dos saberes e a prontidão dos educandos, desde que trabalhem conforme a metodologia estabelecida. Nos casos negativos vamos encontrar os educandos, que segundo diretores, técnicos e professores, não “tiveram condições de acompanhar o telecurso”.

Os aspectos destacados na proposta³² aparecem muito mais como habilidades necessárias ao desempenho do educando na indústria do que como necessidades da pessoa, negando assim os outros espaços de vivência do sujeito.

³² São assim detalhadas as habilidades básicas a ser desenvolvidas no educando:

- a) o uso eficiente dos recursos (tempo, dinheiro, materiais, espaço e pessoas)
- definir prioridades e valores;
 - respeitar normas de qualidade e produtividade;
 - organizar objetivos, atividades e ações no tempo e no espaço.
- b)O uso de informações
- i. identificar fontes de informação;
 - ii. avaliar a adequação das informações;
 - iii. distinguir fato de opinião;

4 Atitudes de cidadania

Pelos conteúdos programáticos das disciplinas e da metodologia, são oferecidas aos alunos oportunidades variadas para que pensem sobre seu papel como sujeitos da história, ou seja, reflitam acerca de sua atuação na sociedade em que vivem, trabalham e estudam, refletindo sobre suas aspirações a respeito da vida e o que os outros esperam dele.

Esse aspecto da proposta foi muito explorado pelos professores entrevistados, pois todos eles sentiam a necessidade de tratar de atitudes como honestidade, valorização do aprender, cooperação, respeito ao outro, perseverança, solidariedade, dentre outros, em sala de aula, e foi muito bem recebido pelos educandos, pois, no momento dessas discussões, eles sentiam-se seguros em suas colocações, tinham experiências para contar. Foi um importante momento de convivência entre os mais jovens e os mais velhos, e todos os alunos fazem registros em suas falas das discussões que estabeleceram nas salas de aula.

-
- iv. interpretar uma informação; e
 - v. comunicar-se adequadamente.
 - vi.

c)Regras básicas de funcionamento dos sistemas

- sistemas sociais e organizacionais: relações entre os indivíduos e sistemas; direitos e deveres dos cidadãos e dos trabalhadores; meio ambiente organizacional, social e ecológico; questões de saúde.
- sistemas Técnicos e tecnológicos.

d)A aplicação do conhecimento científico e tecnológico para identificar e resolver problemas concretos.

e)O desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, e sua aplicação a situações da vida cotidiana.

- Conhecimento de sinais e símbolos;
- redação de documentos, bilhetes;
- compreensão de receitas e manuais de instrução; e
- leitura de jornais e revistas, livros didáticos e outros.

f)A comunicação por escrito e oralmente, em situações de estudo, trabalho e lazer

- Apresentar idéias com clareza, de maneira sintética e ordenada; e
- adequar a comunicação a diferentes públicos.

g)A participação produtiva em grupos de trabalhos e/ou estudo

- Capacidade de ouvir;
- capacidade de entender e lidar com diferentes pontos de vista;
- capacidade de argumentar persuasivamente e com polidez; e
- capacidade de lidar com pessoas de origens e posições hierárquicas diferentes.

Encontramos alguns professores que exploraram textos de autoajuda, outros promoviam discussões sobre notícias veiculadas na televisão, problemas identificados na escola ou na comunidade. Alguns alunos se destacavam nas discussões, como: os que possuíam vínculos com sindicatos, associações (de bairro, beneficentes), grupos religiosos, artistas (poetas, cantores, músicos), policiais e políticos. Esses argumentavam bem e contribuía com as discussões. Ressaltamos que não percebemos em nenhum dos professores entrevistados o aprofundamento dessas discussões, acerca da universalização dos mesmos e se houve supremacia de opiniões durante as discussões, mas, mesmo assim, registramos, através das falas, que tiveram repercussão na vida dos educandos,

Abordagem Metodológica

Técnicos da SEDUC, CREDE e secretarias municipais de educação afirmam não ter participação na elaboração do currículo, visto que já fazia parte do Projeto TA a adoção da metodologia do Telecurso 2000; apenas tomaram conhecimento do material, e a divulgação entre os professores foi feita inicialmente apenas por técnicos da Fundação Roberto Marinho, que já trouxe pronto o material de apresentação da metodologia e a trabalhou no primeiro módulo da capacitação.

Nas falas das diretoras, também é constatado o fato de que o Projeto TA já chegou à escola todo preparado, tendo que serem feitas as adequações para recebê-lo. Só na execução do curso, vão surgir as primeiras falas sobre alterações, sugeridas e aplicadas pelos professores.

A abordagem preconizada pela proposta do telecurso, como foi dito, era a mesma do telensino, e todos os professores possuíam algum referencial sobre ele, seja por já ter trabalhado ou por acompanhar a experiência na escola em que trabalhava. A combinação do uso de multimeios com procedimentos dinâmicos é interessante, desde o que o multimeio seja um recurso e não o centro da ação. Essa centralidade tirou dos professores e dos educandos a oportunidade de explorar mais o que lhes foi apresentado, nega o que traz em si como espinha dorsal. As maiores dificuldades na adoção integral da metodologia está no tempo preestabelecido para início e término de atividades; no calendário que determina as aulas diárias sem espaço para revisão, ou no tempo entre uma emissão e outra que impossibilita respeitar o ritmo de cada sujeito.

Quando perguntamos aos professores se a metodologia foi seguida, eles afirmam que sim, no entanto, no decorrer de suas falas e na fala dos alunos, vamos encontrar divergências.

A dificuldade de compreender alguns conteúdos fazia com que o professor recorresse a aulas expositivas para explicar aquele conteúdo. “A metodologia só funcionava bem nas capacitações”, foi a fala de uma professora, quando faz menção à diversidade cognitiva dos alunos. Temos aí um aspecto que leva a discussão do calendário das emissões pré-estabelecido, não deixavam margem para flexibilidade das aulas. Durante os encontros da capacitação as coisas funcionavam bem porque não tinham o dia-a-dia da sala de aula, era uma encenação de um “ideal tipo” de aula, não contava com as dificuldades de aprendizagem, com as interpretações divergentes, com o ritmo de trabalho dos educandos ou com pane nos aparelhos elétricos, entre outros entraves que podem surgir em um dia de aula.

A sequência metodológica nem sempre era obedecida e a diversidade de desempenhos na sala de aula obrigava os professores a modificar a sistemática de funcionamento para que o professor pudesse tirar dúvidas, recuperar conhecimentos que ficaram para trás. Já que existia um calendário que determinava as emissões, isso requeria do professor mais domínio de sala para conformar aqueles alunos que não estavam tendo dificuldades e queriam prosseguir sem interrupções. Em algumas salas, foi feita menção à negociação, já que eles impõem suas necessidades. Todos os alunos afirmaram que diariamente havia duas emissões, trabalho de grupo, discussão sobre o conteúdo estudado; no entanto, não pouparam críticas quanto ao tempo corrido das emissões, ao pouco tempo entre uma aula e outra para aprofundar estudos. São unânimes em dizer que não dava tempo fazer todas as atividades no dia.

O tempo destinado às aulas também era diferenciado, dependendo da matéria. Se fosse Português ou Matemática, o tempo era totalmente dedicado à disciplina pelas dificuldades dos alunos.

O papel do professor idealizado, como coordenador e dinamizador de um grupo de estudos; criador de condições para que o aluno desenvolva habilidades que facilitem a aprendizagem; e aquele que trabalha o “aprender a aprender”. (Proposta Pedagógico.Caderno 1), não foi bem compreendido, quando durante a capacitação, os formadores falavam sobre a proibição de o professor ir à lousa explicar um assunto, o que em algumas situações fez com o professor atribuísse ao

educando a responsabilidade exclusiva de aprender ou não um conteúdo. Essa deficiência, que consideramos ser originada de desconhecimento científico e operacional sobre como conduzir a interdisciplinaridade, poderia ter sido amenizada, caso a formação tivesse sido contínua e o acompanhamento tivesse ocorrido de maneira mais intensa, momentos em que poderia ter sido detectada ou apresentada e discutida no grupo de estudo dos professores.

A atuação polivalente do professor provocou mudanças na metodologia do curso, como, por exemplo, aprofundar todas as áreas de estudo representou uma dificuldade para os professores, principalmente para os que tinham formação específica e dificuldades em lidar com os conhecimentos de todas as disciplinas. Houve casos em que o conhecimento foi tratado de forma estanque e compartimentalizado, como, por exemplo, o Inglês e a Matemática. A defesa do professor foi não explorar em sala o que não dominava. Em dois municípios, os alunos só viram o Inglês em algumas emissões, pois na maior parte do tempo, ele foi desconsiderado e a nota era dada por alguns trabalhos de pesquisa; compartilhar aulas com colegas, cada um trabalhando a disciplina para a qual tinham formação em todas as turmas; pagar a colegas que não tivessem feito a capacitação para dar aulas de Matemática este nem levava em conta a existência da TV.

Falta de material foi outro fator modificador: falta de livros para todos os alunos. O professor tinha que criar momentos de aprofundamento de estudos de forma diferenciada, para que todos tivessem acesso aos livros; pela falta do televisor, o professor dava aulas sem contar com as emissões; a partir do segundo ano, vamos encontrar salas que não dispunham de televisor, vídeocassete, fitas de vídeo, ou dispunham apenas de uma coleção de livros. O professor escrevia na lousa todo o conteúdo da aula, explicava e fazia exercícios, deixando de existir o trabalho de grupo, a leitura de imagens, o trabalho com reflexões sobre os temas estudados.

Desconhecimento dos alunos de conteúdos básicos: alunos que estavam há muito tempo sem estudar necessitaram seguir outra metodologia para compreender conteúdos trabalhados; alunos que só tinham até a 4ª série do ensino fundamental tiveram dificuldades em acompanhar as aulas, tendo os professores que adotar para eles outros recursos e outras metodologias de trabalho para que pudessem compreender alguns dos conteúdos trabalhados. As mudanças iam desde os conteúdos trabalhados até a forma de avaliar esses alunos.

Uma observação expressa por todos os professores foi a falta de tempo dos alunos em estudar em casa, não tendo oportunidade de aprofundar os assuntos tratados na sala ou fazer pesquisas.

O ritmo da metodologia fez com que os alunos buscassem desenvolver aspectos que contribuíssem para seu bom desempenho. Em suas falas, ressaltam qualidades individuais do tipo: “eu escrevo rápido”; “Eu leio rápido”, “Eu compreendo rápido”; “Eu observo tudo que o professor faz...!”

O trabalho em grupo foi importante para a desinibição dos educandos e o estudo em grupo foi significativo, proporcionando entrosamento e aprendizagens. Havia a orientação para formação de equipes para ajudar no trabalho da sala: as equipes de Socialização, Coordenação, Avaliação e Síntese, que eram fixas por um período e das quais todos os alunos deviam participar, segundo os professores, funcionavam muito bem quando os alunos tinham responsabilidade; os mais velhos atuaram melhor nas equipes do que os mais novos. Elas foram mencionadas por alunos em todos os municípios, não pela maioria.

Havia também as equipes que se formavam diariamente para o trabalho de grupo. Todos se manifestam com relação a esses momentos, são muito satisfeitos com elas e têm boas recordações das ações que faziam; e como contribuíam para a aprendizagem.

Nos subitens a seguir, faremos uma análise mais apurada dos diversos aspectos que nos propusemos analisar no currículo do projeto Tempo de Avançar.

Adequação dos Conteúdos

A adequação dos conteúdos se deu por uma conjunção de interesses: o delineamento inicial foi dado pelos que elaboraram a proposta do Telecurso. A aplicação no Estado do Ceará não correspondia a essa proposta inicial, mas aos interesses do programa de governo e o que foi divulgado pela Fundação Roberto Marinho do que aluno deve aprender; na execução, a distinção do conteúdo se deu sobre o que os professores consideram que aluno deve aprender, e o que os professores tiveram condições de transpor e na ponta o que os alunos tiveram condições de aprender de acordo com seu desenvolvimento.

Excesso de conteúdos: matemática.

As aulas gravadas foram consideradas por todos como muito interessantes, criativas, a possibilidade de visualizar os conteúdos foi muito importante para a compreensão destes.

O vocabulário adotado nas emissões e nos livros representou uma dificuldade dos alunos. Os professores sentiam que os alunos possuíam um vocabulário muito limitado, fator que dificultava a compreensão dos conteúdos.

A adequação dos conteúdos de um curso elaborado por uma instituição específica como o Serviço Social da Indústria a um curso de escolarização de uma rede estadual de ensino carece de algumas observações. Torres (1994) faz alusão a dois termos relacionados a conteúdos: pertinência e relevância. Os conteúdos devem ser pertinentes à realidade dos educandos e relevantes para o seu desenvolvimento, principalmente em setores marginalizados, onde a discriminação positiva de conteúdos representa ganhos de aprendizagem, pois suas “desvantagens extra-escolares se acentuam no contexto de uma cultura escolar que difere substancialmente de sua cultura cotidiana e que exige deles aprendizados adicionais.” (TORRES, 1994, p. 37).

No caso do telecurso em que o Estado adquiriu a metodologia e o material didático, a adoção de diversificação e flexibilização não se mostrou possível dada a dinâmica do curso.

Adequação da Prática do Professor

A proposta pedagógica do Tempo de Avançar colocava como papel do professor ser incentivador da participação do aluno; motivador de iniciativas, criatividade e cooperação; introdutor, no cotidiano escolar, de assuntos interessantes e de utilidade para os alunos; utilizador de técnicas variadas que dinamizem o trabalho na telessala; ser pluralista e democrático e promover de forma instigante a pesquisa e a experimentação. (CADERNO DE CAPACITAÇÃO, 2000, p. 28),

Foi desconsiderado nos professores o acúmulo de experiências e a capacitação não conseguiu fornecer conhecimentos suficientes para que a prática desejada fosse completamente incorporada. Identificamos a negação da identidade profissional do professor, a que se constrói dentro da significação social da profissão, das práticas significativas construídas no confronto da teoria e da prática e

das relações com os educandos e com outros educadores. Ao se tornar mediador entre a teleaula e o educando, o professor perde-se por estar em uma experiência nova, que exige uma postura neutra, de intermediário.

Pimenta (1999) ao discutir a identidade e saberes da docência, levanta os diversos saberes que fazem parte da identidade do professor, sendo eles: os saberes da experiência como aluno e como professor, os conhecimentos específicos que possui e a funcionalidade que dá a eles para que os educandos deles se apropriem dando-lhe aplicabilidade e os saberes pedagógicos que ele vai adotar em seu trabalho na sala de aula. A metodologia do projeto requeria do professor uma revisão de sua prática e a acomodação da proposta do projeto aos saberes já acumulados, para que estabelecesse estratégias.

Consideramos a posição de polivalente do professor como um grande entrave para o desenvolvimento do projeto, pois como lidar com conhecimentos dos quais não tinham domínio?

Para as técnicas dos CREDE os casos de sucesso do projeto podem ser creditados àqueles professores “mais dinâmicos”. Os que não participaram do projeto foram denominados como os “que não acreditam na proposta, não acreditam no projeto, não acreditam nos alunos. Trabalhar com gente é complexo, por isso não podemos generalizar”.

Como já tinha sido previsto, o sucesso do projeto foi ligado à atuação dos professores, assim como as dificuldades sentidas pelos alunos foram relacionadas a fatores individuais. No caso do professor, não foram feitas associações à formação oferecida, ao apoio pedagógico e material disponibilizado pela escola e Secretaria de Educação. Até alguns professores faziam essa associação.

Tinham aqueles que acreditavam que passaram três ou quatro anos no projeto, tem aqueles que só passaram dois anos e pediram para sair, tinha aqueles que ficaram com medo e depois de um ano não queriam mais, tudo dependia das turmas, tinham turmas pesadas, dependendo do bairro onde a escola era situada, aqui na sede principalmente, na zona rural era mais tranquilo, os professores conhecem mais a comunidade os alunos, tem mais intimidade”.(PROFESSORA).

Ainda vamos encontrar professores que não participaram de formação, entraram no projeto depois de algum tempo e tiveram oportunidade de ter momentos

para refletir o andamento do Projeto TA, analisar sua prática, o desempenho dos alunos; esses foram forçados a criar uma metodologia própria com ajustes que nem sempre traziam ganhos para os alunos, alijados de uma meta cognitiva ou social.

Entre todos os professores entrevistados, sentimos uma grande satisfação em ter participado do Projeto TA no que se refere à atuação junto ao educando. Todos tinham pelo educando um grande carinho e respeito, alegam sempre que o educando adulto, que esteve afastado da escola por longos períodos, tem dificuldades de adaptação e traz registro anterior da sala de aula, estabelecendo comparações, nem sempre positivas; esses educandos trazem também conhecimentos e estratégias de solução de problemas que já aplicam há muito tempo, fatores que requerem do professor estratégias no trato com esses alunos, fazendo com que trabalhassem mais, no entanto, com a satisfação de verem o interesse, o respeito e o desejo de aprender desses alunos.

[...] com a EJA você conhece cada aluno mais de perto do que no tradicional, por exemplo são pessoas mais adultas, pessoas que tem problemas e dividem com você, problemas na família, pessoas que eu estou diariamente com eles. (EDUCADORA).

Aconselho que nunca esqueçam de considerar o aluno, de respeitar o aluno, de querer bem a esse aluno diferente, esse aluno jovem com problema, esse adulto diferente, o relacionamento afetivo a noite é indispensável, com cautela, lógico, para não haver envolvimento, não estou falando de envolvimento sentimental, eu falo de sentimento amigável, eles precisam para adquirir confiança e não desistir. (EDUCADORA).

Qualidade do Material Didático

A análise do material didático teve como base orientações do Prof. Dr. Osmar Fávero, sobre a observação das possibilidades de uso pelo professor, e alguns critérios de avaliação aplicados pelo Guia para Avaliação do Livro Didático.

Destacamos a grande importância dada ao livro didático na prática de nossas escolas. De acordo com Apple (1995), são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem nas salas de aulas de muitos países. Com esse princípio, há a compreensão de que a cultura legítima é aquela definida pelos textos desses livros. Por esse motivo, as

investigações curriculares não podem se esquecer do valor atribuído ao livro nas práticas docentes cotidianas. Outro aspecto importante a destacar é que os livros representam um material raro na EJA e, mais ainda, no ensino noturno e na zona rural. Existe na modalidade uma significativa carência de material com os saberes da ciência que ofereçam aprofundamento dos conhecimentos trabalhados na sala de aula, o que dificulta o trabalho do professor que tem que subsidiar os alunos escrevendo na lousa ou (em poucos casos) fornecendo cópias de textos (fotocopiados com recursos do professor ou dos alunos).

Questionamos os técnicos e os professores sobre a qualidade do material e acerca do seu uso. Há unanimidade sobre a qualidade. Eles consideram um bom material pela qualidade da síntese dos conteúdos. Sobre a precisão e clareza da linguagem adotada, na impressão das diretoras, técnicos e professores, os textos são muito bons, tanto que eles os utilizam como material de pesquisa em outras modalidades. Muitos alunos não devolveram os livros porque consideravam que eram importantes fontes de pesquisa para seus filhos.

Do Guia para Avaliação do Livro Didático, observamos aspectos como: **conteúdo apresentado** - ênfase no discurso, informações subjacentes ao texto, as causas relacionadas a emancipação; **os conteúdos e as informações** implícitas e explícitas presentes nas gravuras; as **formas de avaliação** de conhecimentos propostos.

Em um diagnóstico dos aspectos gerais dos livros do Projeto TA, apoiamos-nos em questionamentos para análise propostos pelo Guia de Avaliação do Livro Didático - o uso que se faz do material à situação particular de cada escola. Em todas as escolas pesquisadas, o livro foi considerado muito importante, especialmente pela carência de livros como já expresse. Todos os segmentos da escola consideram o livro importante e até hoje ele é disponibilizado como material de consulta. Apenas as disciplinas História e Geografia cobram a atualização do material.

Os livros estão organizados em volumes que têm a organização dos capítulos com numeração compatível com a emissão da TV. O texto tem a redação voltada para um diálogo constante com o leitor, instruindo-o sobre os passos que ele precisa dar para realizar seus estudos. A forma como os conteúdos são apresentados é muito interessante, pois são usados: diálogos, quadrinhos, poesias, músicas, trechos de romances, sempre permeados com diálogos com o educando.

A associação entre o livro e a emissão é muito clara; é ressaltada sempre a necessidade da visualização da cena para melhor entendimento do assunto. O aluno, na perspectiva de que vai estudar sozinho, é tratado como sujeito condutor de seu conhecimento e a organização é pautada em um constante diálogo entre o livro e o aluno. Em anexo, disponibilizamos uma descrição da organização didática de cada um dos livros detalhando cada parte e seu objetivo.

A seleção dos conteúdos aponta para aqueles considerados básicos para o ensino fundamental; buscam mostrar aplicabilidade do conhecimento.

O discurso contido nas falas é neutro, não chama a uma reflexão aprofundada nem propõe busca de soluções que não sejam ações individuais. Assuntos que fazem parte do dia-a-dia da sociedade, como a fome, diferenças raciais, religiosas, econômicas, são expostas, sem imprimir reflexões ou debates mais aprofundados, de forma a questionar papéis de cada um na sociedade ou alterações na estrutura da organização da sociedade. Dentre os alunos, há uma diferenciação na compreensão, sendo dependente da capacidade de leitura. Os professores garantem que, para os alunos com limitações de leitura, os textos são muito longos, dificultando a compreensão daqueles que não conseguiam ler com clareza; alguns liam soletrando, não respeitavam a pontuação, o que provocava confusões na sua compreensão. Cumpre ressaltar que os professores com formação em Letras afirmaram ter buscado recursos para melhorar o domínio da leitura pelos educandos.

Os textos de Português eram bem acessíveis, traziam poesias, contos, letras de músicas conhecidas. Os textos de História, geralmente com narrativas de acontecimentos históricos, eram considerados de compreensão difícil pelos alunos. Para ajudar os professores, a Fundação elaborou alguns cadernos com sugestões de exercícios para serem aplicados por eles, no entanto, esses cadernos foram encontrados na Secretaria de Educação Básica do Estado e nem todos os professores tiveram acesso, pois os entrevistados não tinham conhecimento deste material.

Os programas de TV veiculados são interessantes e buscam motivar e mobilizar os alunos. Os livros são autoinstrucionais, correspondem às aulas emitidas com linguagem simples, ilustrações, gráficos e tabelas; possuem sugestões de atividades e de exercícios de fixação, revisão e avaliação.

A leitura dos textos e o aprofundamento dos assuntos tratados na emissão tiveram suas potencialidades prejudicadas pelo pouco tempo que havia para a exploração.

Modo de avaliação do aprendizado discente

A proposta pedagógica do Projeto TA recomenda a realização de avaliação da aprendizagem com função formativa, ou seja, que considere todas as etapas do processo, envolvendo não só o aluno, como a instituição e o professor e fazendo uso adequado dos meios e atividades propostas. Houve, no entanto, centralidade na modalidade prova, que foi muito utilizada. Os alunos gostavam de fazer testes, o que foi constatado nas falas dos professores e dos alunos, porém, o instrumento foi utilizado em muitas variações: provas de duplas e socialização das questões. Outras ações de avaliação foram: avaliações orais, trabalhos feitos em casa, apesar de nem todos poderem entregar, pois passam o dia trabalhando.

Os professores inovaram com tarefas avaliativas, realizaram seminários, debates, dramatizações, provas de equipes.

Quando em um grupo focal de professores questionamos se as provas e os trabalhos descreviam bem a evolução dos alunos, os professores respondiam que era o que dava para fazer, não dava para ter as mesmas exigências porque era um público que só estudava na sala, não tinha tempo para estudar em outros lugares, então, não dava para exigir demais.

Os alunos também se posicionaram no questionário e em grupo focal quanto à forma como foram avaliados, indicando os testes (provas ou “provões”), pesquisas, cartazes, questionamentos orais, exercícios, trabalhos para casa, depoimentos nos grupos, debate de trabalho de grupo ou individuais, comportamento, frequência, resolução das atividades do livro e percepção das teleaulas. Todos consideram importante o fato de serem avaliados, porque “havia um crescimento pessoal”.

Questionamos como se sentiam pela forma como eram avaliados. Com exceção de dez alunos, os demais se consideraram bem avaliados. Acreditam que o professor ou a professora tinha condições de saber o que haviam aprendido. Não apresentam convicção sobre a validade da avaliação por meio das provas; alegam inicialmente ser uma boa forma de avaliação, mas dizem que nos exames orais saem-se melhor pela forma de se expressar. Poucos negam a validade das provas;

aqueles que o fazem fizeram alusão à “cola”, a falhas na testagem, não consideram um resultado fidedigno do aprendizado do aluno.

Destacamos a seguir três posicionamentos dos alunos de dois municípios diferentes, contra e a favor das provas:

Através de provas e trabalhos, não dava para realmente saber o aproveitamento dos alunos, pois existem, os que apenas colavam e ganhavam notas através dos esforços dos colegas.

Não indicava a aprendizagem, pois ficavam muitas dúvidas na sala de aula e também que não despertavam para aprendizagens.

Acho que mostrava porque quando a gente não conseguia responder a professora nos ajudava a fazer as atividades e as provas. Ela sabia que não podia reprovar, porque o TAF não reprova, só se você abandonar, no meu caso eu nunca faltava nenhuma aula e fazia todas as atividades então a professora fazia de tudo para nós tirar notas boas.

Buscamos saber dos professores se eles detectavam diferenças no desempenho dos alunos. 80% dos professores pesquisados expressam a idade como fator de qualidade de desempenho. Os alunos mais velhos são tidos como excelentes e os mais jovens como difíceis. Alguns diziam que os mais jovens têm desempenho ruim porque têm outros interesses, não gostam de estudar. Outro fator observado entre os mais velhos e os mais novos é que os mais velhos tinham mais paciência, maior capacidade de compreensão, maior aceitação das diferenças.

Trabalhar com gerações diferentes exigiu muito dos professores. Aqueles que trabalhavam com dinâmica não tinham dificuldades, pois iam trabalhando as diferenças, mesclando os alunos nos trabalhos de grupo.

Outra diferença que os professores sentiam era com relação a quem trabalha e não trabalha, pois os que estavam trabalhando tinham mais responsabilidades, queriam melhorar para continuar no emprego.

Observamos que existe entre os professores e alunos pesquisados uma forte relação de afetividade. Professores às vezes chegam a omitir juízos de valor sobre o desenvolvimento cognitivo de alunos, para não provocar desilusões, tristezas, desânimos, mágoas; acham que pelas características do público não devem reter ou dificultar a vida estudantil dos alunos. A dificuldade em lidar com a autoestima dos educandos nos momentos de avaliação, fragilizava as iniciativas de

investigar o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, e fomentava a prática de formas avaliativas distorcidas, que nem davam indicativo da aprendizagem dos indivíduos nem colaboravam para dar informes sobre as deficiências de aprendizagem que poderiam ter sido superadas caso tivessem sido trabalhadas.

Reciprocamente, os alunos não reclamam dos professores, mesmo que observassem falhas em sua conduta profissional ou dificuldades na transposição didática das disciplinas. Eles consideravam que qualquer reclamação é uma atitude abusiva ou falta de consideração com o professor, que é amigo e bondoso em dedicar tempo e trabalho com quem já tinha passado do tempo de estudar.

Identificamos nas práticas avaliativas dos professores o desconhecimento do papel formativo da avaliação. Todos os momentos a que professores e alunos se referem como avaliativos foram momentos estanques, em que se parou para dizer que iria avaliar, esses momentos foram sempre pautados na classificação, no destaque dos erros e acertos. Essa constatação indica para professores e alunos saber e não saber, aspectos opostos e excludentes que segundo Esteban (2003, p.15) instituem “fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo”. [...] dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas – e porque não, de professores e professoras.” A avaliação praticada como ação classificadora impede o diálogo entre o educando e os saberes trabalhados na sala de aula, a adoção da avaliação como prática de investigação, pressupõem interrogação constante, tanto da prática do professor como do desempenho do aluno.

Encontramos aí desafios para novas pesquisas – a avaliação na EJA. Uma revisão da concepção de avaliação, e a reflexão sobre uma prática que considere os educandos dentro da diversidade que os caracteriza, mas que possibilite o diálogo com novos aprendizados.

5.2.4 Currículo Proposto x Currículo Executado

Após acompanharmos os diversos aspectos que configuraram o currículo desenvolvido no Projeto TA, fazemos as seguintes inferências sobre as variações entre o currículo preconizado e o currículo posto em prática. Diante das dificuldades, carências sentidas, não-aceitação de alguns aspectos, foram acontecendo as acomodações locais. Numa espécie de resistência, que nessa situação pode ser

conceituada como forças existentes no interior da sala de aula, que se reapropriam e reinventam as condições disponibilizadas (GIROUX, 1983), recebem influência dos contextos das escolas, das formações dos professores, dos saberes que fundamentavam suas práticas, dos espaços deixados pela gestão escolar (motivados por autonomia ou omissão), pelas condições materiais e estruturais e pelo grupo de alunos. Como já era esperado no comportamento de sujeitos, professores e alunos não foram agentes passivos no currículo do projeto, pois, a partir de seus contextos, imprimiram suas características e necessidades. Confirma-se que os professores não são meros executores de políticas impostas de baixo para cima.

A proposta pedagógica do Telecurso 2000, que se configura com fundamentação histórico-crítica, desconfigura-se ao não levar em consideração a diversidade dos locais onde foram implantadas as telessalas. Conforme Giroux (1983); “A escola não é uma instituição neutra que prepara os estudantes igualmente para as oportunidades econômicas e sociais na sociedade mais ampla”.

A metodologia proposta pelo Telecurso pensada para o aluno que ia estudar só ou no espaço das indústrias, com o professor dinamizando os estudos de grupo, ao ser implantada em uma escola fora dessa realidade, encontrou diversas variáveis intervenientes, como: a diversidade municipal, eminentemente rural e urbanizada, as condições do espaço escolar, a formação do professor e o grau de aceitação e compreensão da proposta metodológica, e a realidade dos diversos sujeitos.

Ao final dessa etapa, destacamos algumas categorias retiradas da análise do currículo:

Lotação de professores dentro de sua área de formação

A proposta do projeto de lotar um professor polivalente para conduzir a turma em seus estudos foi um dos fatores de imperfeição do curso. Identificamos, tanto nas falas dos professores como dos alunos, as deficiências provocadas pela polivalência. Os professores não conseguiam tirar dúvidas sobre conteúdos não relacionados a sua área de formação, mesmo tendo buscado recursos para contornar a situação, como estudos adicionais, ajuda dos colegas da área em questão.

Os mais corajosos expõem seu medo ao ter que trabalhar todas as matérias, mas demonstram que superaram essa etapa.

O fato de ser polivalente, no início eu tive muito medo. O medo do desafio, o medo do novo, eu não sou bom em Matemática, não sou o bom em Português, o que eu estou fazendo aqui? Acho que vou me queimar. Foi um desafio, eu ficava segurando nas paredes, mas depois peguei pressão, depois que pega pressão, você vai a qualquer lugar. Logo conquistei os alunos”.(PROFESSOR).

Meu medo foi da novidade.A dificuldade é porque o professor é polivalente. (PROFESSORA).

Constatamos que os professores entrevistados usaram algumas estratégias para solucionar a dificuldade em trabalhar todas as matérias: organizaram-se em áreas de conhecimento, contrataram professores especializados (principalmente de Matemática) para dar aula da matéria.

O trabalho polivalente desenvolvido pelo pedagogo nas séries iniciais não apresenta grandes dificuldades, pois em sua formação o professor já estuda as didáticas de todas as matérias, porém as séries conclusivas exigem conhecimentos específicos aprofundados, desenvolvidos nas Licenciaturas. Logo, não temos como considerar a equivalência da polivalência das séries iniciais com a polivalência nas séries conclusivas.

Sentimos que a proposta pedagógica do Projeto TA define o papel do professor não como aquele que vai desenvolver os conteúdos, mas quem vai coordenar os estudos de grupo na sala de aula, no entanto, algumas variáveis vão intervir no decurso dessa ação:

- não faz parte da cultura escolar do educando brasileiro estudar sozinho. Cumpre aqui ressaltar que a ação de estudar sozinho está inserido num princípio norteador da proposta pedagógica “aprender a aprender”, mas esse aprender a aprender deve ser inicialmente trabalhado com o professor que, com raras exceções, tem os mesmos hábitos do educando, visto que essa habilidade não é trabalhada na escola; além da precompreensão de que haja homogeneidade entre os educandos para que todos tenham o mesmo desenvolvimento;
- as diferenças cognitivas faziam parte de todas as turmas.

A variedade entre os educandos mostrou um cenário complexo: alunos que estavam em sala de aula cursando séries diferenciadas de 6^a ou 7^a série, educandos que estavam há mais de cinco anos sem estudar e só tinham cursado as séries iniciais.

Especificidades do material didático

O material didático (livros e aulas gravadas) foi um tema comentado por todos os entrevistados. Os professores concordam com a ideia de que eles são relevante suporte, pois, muitas vezes são somente eles as fontes de pesquisas dos alunos, contribuindo também para o aprofundamento dos estudos em sala de aula.

Apple (1995) considera que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem nas salas de aulas, sendo que a cultura legítima é definida pelos textos desses livros. Por isso consideramos que, ao investigar um currículo, não nos podemos esquecer do valor atribuído ao livro nas práticas docentes cotidianas. Como já afirmamos, neste Projeto, o material que teve larga aceitação pelos envolvidos foi justamente o livro e as emissões. Observamos que há uma crença, entre gestores, educadores e educandos de que o conhecimento considerado “legítimo” está disponível nas escolas através do livro didático, que funciona como determinador do currículo. Vemos nesse contexto a dificuldade em flexibilizar o currículo da EJA. Em depoimentos ouvidos de educadores durante a pesquisa e nos depoimentos ouvidos nos cursos de EJA, uma questão é sempre levantada: como fazer um currículo se não há disponibilidade de material didático específico? Concordamos com Apple (1995, p. 101) quando ele anota que os textos dominam o currículo, “ignorá-los como não sendo dignos de uma séria atenção ou de uma luta política é viver em um mundo divorciado da realidade”.

Assim, elaborar material didático específico para EJA, dentro das especificidades que diversificam a modalidade, é uma necessidade urgente para o sucesso das ações em EJA.

Um ponto importante no material didático é que seja direcionado ao público jovem e adulto, em aspectos que estão nos conteúdos abordados, na contextualização dos assuntos, na regionalidade, na inserção de temas que

propiciem informações, nos exercícios propostos, na formatação gráfica até na encadernação. A fala de uma das professoras destaca um ponto importante a ser considerado no livro didático - que sejam abordados os conteúdos básicos, sem sínteses baseadas em supostas limitações dos educandos.

Num depoimento de uma das diretoras, ela evidencia o que considera elogiável no material didático do projeto: “O enriquecimento com os conteúdos. Muitos professores mesmo rejeitando o projeto, elogiavam as emissões e os livros”.

Uma professora faz alusão a temas que deveriam ser abordados:

Outras disciplinas seriam interessante no ensino fundamental porque não tem sobre sexo, teve duas aulas e eles quase ficam loucos, só os órgãos genitais feminino e masculino e aí tem uma orientaçãozinha que fala em AIDS e não sei que, mas não há assim, uma ciência assim da vida, sabe. Essa coisa mais contextualizada, mais voltada para realidade, que empolgue.

Cabe ser lembrado dois fatos quando nos reportamos a livros didáticos para educação de jovens e adultos, em primeiro lugar, a carência e a dificuldade em produzi-los, de forma a respeitar as características dos educandos dessa modalidade; em segundo lugar, o livro didático deve ser acessível a professores e educandos.

Atividades curriculares que promovam integração entre escolas, turmas, professores e alunos

Diretores, professores (principalmente) e alunos indicaram a necessidade de integrar-se a outros, para troca de experiências, intercâmbio de conhecimentos, socialização.

Os professores foram os que mais reclamaram, pois, sem acompanhamento pedagógico a contento e com a experiência dos fóruns de escuta promovidos durante a capacitação, sentiram no encontro com outros o fortalecimento de suas ações e solução de algumas dificuldades.

Por exemplo eles foram para outra escola estão achando ruim, porque, nunca viram os alunos de lá. Era para ter uma integração entre os professores. A gente se encontrava para um curso de

aperfeiçoamento, para uma nova disciplina que ia iniciar, e adorávamos, mas aquilo não tinha uma continuidade, se tivesse assim uma avaliação que a gente pudesse até num jogo, de ver uma equipe de um colégio contra outra, uma gincana entre escolas, encontros culturais, que integrassem essas escolas nesse projeto, até para valorizar. Porque no que une fortifica, valoriza. (PROFESSORA).

A professora está certa em sua expressão, pois a troca de experiências é muito importante para superação das fragilidades da modalidade. Dado o quadro de carência em que a modalidade acontece, necessita o incentivo para que esses momentos ocorram, e a previsão desses momentos no currículo de um curso forçará sua realização. Esse sentimento está presente em muitas falas, levantado à necessidade de sua observação.

Tempo de duração do curso que permita ao educando interagir com conteúdos e práticas

Diretores, professores e alunos reclamaram do tempo de duração do curso. A quantidade de conteúdos obrigava os professores a correr e não permitiam que os educandos refletissem, tirassem dúvidas. Todos concordavam que necessitavam de mais tempo para ter melhor aproveitamento.

O tempo é ruim a gente corre muito, os alunos tem uma vontade uma sede de concluir, uma coisa assim, contam os dias e tudo, porque a ânsia é do diploma, no caso o certificado. O curso oferecido em dois anos ficaria mais completo. Ninguém tem tempo para revisão. É uma emissão atrás da outra todos os dias, tem um calendário, não há um tempo que a gente possa tirar dúvidas, fazer revisão, fazer uma pesquisa, fazer uma aula de campo, não tem e nos outros cursos não tem esse tempo.(PROFESSORA).

Eu acho que é muito conteúdo para pouco tempo, o programa é extenso para um ano, deveria ser pelo menos de um ano e meio. Um prolongamento dos conteúdos para trabalharmos melhor. Por exemplo geografia, história, matemática. A matemática ficou muito prejudicada, porque você tinha que trabalhar um conteúdo como equação do primeiro para trabalhar em uma aula, deveria ser no mínimo em duas. Talvez aumentar o prazo, ou diminuir os conteúdos. A quantidade de aula. Selecionar os conteúdos mais importante e diminuir.

A observação do tempo de duração dos cursos de EJA deve ser levada em consideração, dado que não há por que considerar que haja necessidade de abreviar o tempo de duração de um curso pautado na idade dos educandos. Em primeiro lugar, devem ser observadas suas necessidades pedagógicas, deve-se permitir aos sujeitos da EJA a reflexão e a administração do tempo necessário à satisfação das necessidades de aprendizagem.

Currículo que faça articulação entre as áreas de conhecimento e os saberes dos alunos, propiciando momentos de reflexão, integração, criação e ampliação desses saberes

Na fala de professores e educandos, sentimos a necessidade do trabalho com os saberes trazidos pelos alunos, sem abandonar a possibilidade de se apoderar de saberes cientificamente elaborados, numa transposição didática que relacione a prática ou experiência do aluno a fim de adquirir significado.

O conteúdo de maior referência dos alunos foi a Língua Portuguesa. As habilidades de leitura e escrita foram constantemente referidas como de necessário domínio, conforme destacamos em alguns depoimentos:

Eu queria ter aprendido a ler bem, para falar e escrever bem. Melhorar o próprio nível, porque quando você tem aquele nível tem uma fundamentação né, bem boa, melhor que de 1ª a 4ª série. Então quando a gente chega aqui essas dificuldades assim de operação, a escrita é um Deus nos acuda... (ALUNO).

Esse aluno não conseguiu com o curso melhorar sua leitura e escrita. Sua fala decepcionada demonstra bem o sentimento daqueles que voltaram a estudar buscando a evolução cognitiva.

Os professores também demonstram a sua angústia por não poderem desenvolver a contento conhecimentos científicos que contribuíssem para que os educandos se apropriassem desses conteúdos dominando a língua materna, a compreensão matemática para além dos cálculos básicos e ampliassem seus conhecimentos sobre a história do homem e da paisagem onde ele vive e transforma.

[...] eu queria que eles passassem assim uns quatro anos aprendendo a ler e escrever, não fazendo mais outra coisa com esses alunos e aí nos entregassem desse jeito. Sabendo ler somar e diminuir precisava nem ensinar a multiplicar e dividir não. As operações então esse nível básico e o tempo pelo amor de Deus, ainda bem que eles consertaram isso no EJA, porque é muito pouco, tudo que você vê e correndo. Os alunos reclamavam professora a senhora é agoniada, corre demais. Vocês precisam me acompanhar, porque o curso é assim, depois eles pegam o ritmo. (PROFESSORA).

[...] que buscasse realmente trabalhar as funções da língua. Para que a gente usa a língua? Quais os objetivos do uso da língua? Dizer realmente como usar a língua. Eu tenho que compreender gramática para fazer bem esse uso, para que me comunique direito, faça cartas, requerimentos, uso de comunicações do dia-a-dia. A Literatura. A Literatura Cearense. Quem conhece essa literatura? Quem foram nossos bons escritores cearense e o que eles escreveram? (PROFESSORA).

A Matemática que estou aprendendo realmente vai ajudar? Olha, aprender número decimal foi uma loucura. Eles não tinham noção do que viam. (PROFESSORA).

Trabalhar com o aluno sem subestimar, o pessoal tem uma mania de subestimar os alunos de EJA, não porque os bichinhos devem aprender só isso, ensinar aos bichinhos só isso uma conversa eles tem condição de aprender isso e muito mais. O cuidado que devemos ter é fazer um currículo de coisa que realmente façam parte da vida deles. Não subestimar outras coisas. Porque quando eu estudei o 2º Grau o meu certificado ficou Analista Química, eu nem sou da análise química, nem aprendi outras coisas, eu não vi a parte de literatura, nem a parte de português, e hoje eu sinto dificuldade. (PROFESSORA).

A escola tem que ensinar as estratégias, ele tem que aprender para a vida dele. Ele chega lá na Guararapes e vai preencher a ficha, CPF, endereço... Menino, aqui tinha a ficha do censo, menino pode arrumar ficha. Por que a escola deve ensinar a botar endereço, preencher fichas, isso é o uso da língua. Eles têm que saber como faz isso bem direitinho, uma carta, o remetente o destinatário, bem direitinho. Um requerimento para que serve, para requerer o quê? (PROFESSORA).

Metodologia que favoreça a integração professor/educando e educando/educando

Sentimos nas falas de técnicos, diretores, professores e educandos que na modalidade de EJA, necessita haver confiança entre os agentes que dela fazem parte; as metodologias que permitem aos professores e educandos dialogar,

elaborar ações em conjunto, ouvir e ser ouvidos são mais atraentes e favorecem a permanência do educando em sala de aula.

As aulas presenciais. Muita gente gosta. Agora estamos tendo inscrição para exames, eles todos procuram as aulas do TAF não vai ter mais? Resolveu o problema de muita gente, mas tem muita gente boa querendo estudar. A metodologia do trabalho. O grupo, o coletivo é muito bom. Aquela oportunidade do aluno socializar seus conhecimentos, isso segurava eles em sala. O estudo por módulos é tão solitário. (TÉCNICA DE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Sentimos nessa categoria que os cursos para EJA devem trazer a possibilidade do diálogo entre professor e alunos. Mesmo com o uso da tecnologia, a intervenção desses sujeitos, a troca de experiência, a escuta, o tempo para reflexão sobre os novos saberes são importantes para a aprendizagem dos educandos.

Flexibilidade de horários e de dias de aula

Educandos jovens e adultos nem sempre dispõem de tempo livre durante toda a semana, sendo necessário que haja flexibilização na organização do calendário e carga horária, a fim de que ele possa estudar e dar continuidade as suas atividades. “O curso ideal é aquele que atenda as necessidades de jovens e adultos que não tenha a rigidez de horário, pois com horário fixo a gente percebe que a evasão vai lá para cima”. (DIRETORA DE ESCOLA).

Oferta de cursos profissionalizantes aliados à escolarização

Outra unanimidade nas falas dos entrevistados foi a necessidade de cursos profissionalizantes em parceria com a escolarização. Todos consideram que a carência desse público vai além da escolarização.

É fundamental que os cursos de EJA ocorram aliados a cursos profissionalizantes, o aluno de EJA quer alguma coisa que interfira na qualidade de vida dele e eu acho que só a escolaridade em si não é suficiente, embora se abram mais as portas, mas se ele não tiver

alguma habilidade desenvolvida no campo profissional fica complicado". (PROFESSORA).

Essa categoria suscitada com base nas falas dos professores, técnicos e educandos, foi um tema já aventado na Declaração de Hamburgo (Tema V), estabelecendo dentre os diversos compromissos a inserção da formação profissional. Foi também realizada em 2008 (Lei nº 11.741/08) uma inserção de educação profissional nos artigos 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Podemos, ao final da análise da eficácia do projeto TA. Com suporte em variados aspectos, responder ao questionamento sobre seu currículo, inferindo que não conseguiu atender as necessidades pedagógicas dos jovens e adultos nele inscritos, dadas as distorções observadas ao longo deste capítulo.

Até aqui tratamos de dimensões de aspectos relacionados ao projeto: implantação, gestão e currículo, sem adentrarmos propriamente nos resultados do mesmo. A partir daqui adentraremos aos resultados observados a partir da fala dos entrevistados.

6 AS REPERCUSSÕES PESSOAIS E SOCIAIS ALCANÇADAS PELOS EDUCANDOS DO PROJETO TEMPO DE AVANÇAR

Refletiremos nesse capítulo acerca das repercussões do Projeto TA para os alunos. Algumas delas não estão propriamente relacionadas a sua projeção profissional, visto que este deve ser associado a um conjunto de fatores que, segundo Torres (1997), são estruturais e políticos e também complexos, ao ponto de que “comumente a vítima seja culpada” pelo “fracasso”.

As repercussões traduzem a efetividade do projeto, ou seja, as consequências do curso para os jovens e adultos em sua vida profissional e pessoal. Pela impossibilidade de uma observação mais apurada de consulta à sociedade, ou observação de variados indicadores sociais, iremos observar: se os educandos que trabalhavam passaram por alteração em sua colocação e se os que não trabalhavam passaram a trabalhar por terem concluído o ensino fundamental; alterações em aspectos emocionais dos educandos como elevação de autoestima, e se os conhecimentos adquiridos contribuíram para ampliação dos saberes científicos dos alunos e provocaram mudanças de atitudes.

Para compreender melhor o valor das repercussões, vamos configurar os sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos. Iniciamos com o perfil de entrada dos educandos, definido em 2000, primeiro ano de execução do Projeto TA, quando foi realizado um diagnóstico³³, conforme questionários (modelo em anexo) respondidos pelos alunos, quando foram obtidas informações, como sexo, escolaridade cursada anteriormente, motivo de abandono escolar, renda familiar e atividade econômica praticada. Os percentuais de respostas estão descritos a seguir.

SEXO		
FEMININO	74.263	53,8%
MASCULINO	63.810	46,2%
TOTAL	138.073	

Fonte: Ceará (2002)

Na composição dos educandos atendidos, as mulheres são maioria 53,8% (N= 74.263). Esse dado é comum a todo curso de educação de jovens e adultos. As mulheres assumem responsabilidades mais cedo do que os homens, por motivos

³³ Quando da avaliação da aprendizagem dos alunos no final de cada módulo, chamada Prova de Êxito, era aplicado um questionário socio-econômico.

muitas vezes alheios a sua vontade, mas que ao longo do tempo vão lhes sendo impostas: ajudar nas tarefas de casa, maternidade precoce, negação do direito ao estudo por parentes diretos, como pais ou maridos.

ESCOLARIDADE CURSADA ANTERIORMENTE		
1ª a 4ª séries	26.047	18,9%
5ª a 8ª séries	86.060	62,3%
Início do Ensino Médio	21.176	15,3%
Não Informado	4.790	3,5%
TOTAL	138.073	

Fonte: Ceará (2002)

O maior percentual de matriculados havia cursado anteriormente alguma série situada no intervalo de 5ª a 8ª série 62,3% (N= 86.060), como era pré-requisito do Projeto TA.

MOTIVO DE ABANDONO ESCOLAR		
Falta de vaga	2.684	1,9%
Falta de apoio da família	8.565	6,2%
Trabalho rural ou similar	21.100	15,3%
Não aprendia na escola	74.036	53,6%
Outros	31.868	22,9%
TOTAL	138.073	

Fonte: Ceará (2002)

Um dado interessante que surgiu como maior número de respostas sobre o motivo para o abandono escolar foi que o aluno não aprendia na escola; os outros argumentos foram muito variados, como a necessidade de trabalhar na zona rural ou em outros lugares 15,3% (N= 21.100). Reconhecemos a existência de fatores de ordem socioeconômica que afastam pessoas da escola, mas aqui associamos os 53,6% que “não aprendiam na escola” com o que afirma Oliveira (1999) sobre a falta de sintonia da escola com os aprendizes, a incompreensão das regras e símbolos existentes na escola, aliada a conhecimentos apresentados de forma dissociada ao vocabulário e aos saberes próprios dos educandos, os afasta da instituição, mesmo que estejam sempre voltando e reconheçam sua importância na organização da estrutura funcional da sociedade.

ATIVIDADE ECONÔMICA		
Desempregado	58.039	42,0%
Seg. Desemprego	1.177	0,9%
Autônomo	10.053	7,3%
Economia Informal	3.369	2,4%
Operário	9.915	7,2%
Agricultor	18.556	13,4%
Outras	36.964	26,8%
TOTAL	138.073	

Fonte: Ceará (2002)

A renda familiar de alunos 53,3% (N= 73.579) ficou em torno de um salário mínimo, confirmando uma realidade do público de EJA.

RENDA FAMILIAR		
Até 1 Salário Mínimo	73.579	53,3%
Até 2 Salários Mínimos	42.890	31,1%
Até 5 salários Mínimos	15.608	11,3%
Acima de 5 salários mínimos	5.996	4,3%
TOTAL	138.073	

Fonte: Ceará (2002)

Na análise desses números, podemos constatar que, se considerarmos o trabalhador formal, aquele que possui direitos trabalhistas, teremos apenas 7,2% dos respondentes que são operários. Os agricultores (13,4%) são os trabalhadores da zona rural, que podemos considerar como uma ocupação fixa, no entanto, não aponta a garantia de direitos sociais.

79,4% dos educandos que responderam ao questionário não possuem emprego com garantias, e um dos motivos para essa situação é justamente a falta de qualificação desses sujeitos.

6.1 Repercussões Individuais

Iniciamos a observação das repercussões individuais pela percepção externa, sujeitos que estavam envolvidos com o projeto, atuando fora das salas de aula, como as técnicas das CREDEs e dos técnicos e técnicas das secretarias municipais de educação. Técnicos e técnicas são unânimes em afirmar o aspecto positivo no emocional dos alunos pela conclusão do ensino fundamental, principalmente para aqueles que estavam afastados dos estudos há muito tempo.

Outro aspecto foi a possibilidade que o curso representou de dar continuidade aos estudos, fato comum aos municípios, no nível médio e também superior. Chegar ao nível superior foi uma realidade muito presente entre os alunos do Ceará, em razão do número de faculdades que atuam no Estado e na periferia das grandes cidades; a que mais recebeu desses alunos foi a Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Dentre os pesquisados, apenas uma técnica considera que o projeto foi desvirtuado do seu fim (correção da distorção idade série), absorveu um grande contingente de pessoas que não atendeu a contento, não contribuindo para mudanças significativas.

As diretoras de escola também observaram repercussões na vida dos alunos: nos municípios pequenos, observam-se a aprovação em concursos das prefeituras municipais, mudanças de profissão, mudanças de comportamento, alunos mais risonhos, mais falantes, com a postura do corpo mais ereta. A possibilidade de concluir um nível de escolaridade em uma sociedade letrada faz bem para a auto-estima dos sujeitos envolvidos, muito mais pela questão do *status* do que pela qualidade da aprendizagem.

Sobre a aprovação em concursos públicos, esse fato aconteceu mais particularmente fora de Fortaleza. A explicação é de que, no resto do Estado, as prefeituras municipais passaram por um ajuste trabalhista e estão regulamentando seus quadros por meio de concursos, e o curso que estamos avaliando aconteceu nesse período. Professoras e diretoras lembram-se de alunos que conseguiram alterar sua vida profissional com o curso. “Um aluno que era cambista fez um concurso e hoje é vigilante em uma escola.” “Duas que eram agentes de saúde fizeram o ensino médio para se aprofundar na área da saúde.” “Outra também se submeteu a um concurso e trabalha em serviços gerais.” As vagas de emprego preenchidas por esses alunos foram de serventes, vigilantes, merendeiras e motoristas.

Os professores, que estavam mais perto dos educandos, apresentam uma percepção mais aprofundada dos efeitos do curso sobre os alunos. O desenvolvimento do educando é acompanhado com felicidade pelos professores, que também têm a autoestima elevada ao trabalhar com esse público. Geralmente são alunos que voltam aos professores para relatar suas conquistas e a eles atribuem suas vitórias.

Teve aluno que fez Tempo de Avançar Fundamental e Tempo de Avançar Médio e depois passou em Direito.

Alguns ingressaram na Universidade Estadual Vale do Acaraú, “[...] e também aqueles que ficam orgulhosos de estudar por causa dos familiares, o marido, a esposa os filhos, os irmãos, eles já tem um dialogo diferente.

Para mim o curso foi uma vitória, para mim e para eles.” “não é só o diploma, muita gente foi fazer o ensino médio. Já vi muitos arranjar emprego.” “Eu não tenho dúvida de que foi uma coisa muito positiva para aquele pessoal”,

os mais de idade no ano seguinte concluíram o ensino médio, tiraram carteira de motorista. Os mais novos foram para o ensino regular, até hoje quando eu encontro com eles, eles me tratam com carinho e gostam de ser amigos. (PROFESSORES).

Nos municípios pesquisados, os professores relatam como repercussão na vida dos alunos: a aprovação em concurso público municipal, conseguiram emprego ou progrediram no que já faziam; socialização e terapia (caso dos idosos), demonstração de felicidade (sempre sorrindo) e orgulho de si por ter voltado a estudar, desinibição, mais falantes, pronunciando-se em público sem constrangimentos, a influência em outras pessoas da família ou do círculo de amizades e continuidade dos estudos; ficaram mais desinibidos, mais comunicativos,

A participação nas tarefas dos filhos foi constatada pelos professores: [...] “agora consegue ensinar as provas do filho, por exemplo, não sabia nada de inglês e agora já sabe, agora pude ensinar meu filho”, “não sabia conta de dividir e agora estou ensinando. “A questão do *status* no âmbito familiar melhora bastante”.

Ajudam os filhos nas tarefas da escola e participam mais da vida da escola de seus filhos. “Hoje eles já sabem olhar os livros e observar o que os filhos fizeram ou não. Isso foi importante para valorizar e cobrar da escola, sala de aula, e dos professores dos filhos dele”. (PROFESSORA). Confirma-se, pois, um dado comum às pesquisas realizadas em EJA: a escolarização dos pais contribui no acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Outra repercussão apontada pelos professores foi a variedade de público atendido, pois, dentre aqueles que estavam fora da escola, pessoas das mais variadas ocupações voltaram à escola. Nos pequenos municípios, buscaram a escola pessoas de todos os segmentos que compõem a sociedade local, por

exemplo: donas de casa e suas filhas e filhos, agricultores, soldados, membros do sindicato, desempregados, comerciantes, políticos, costureiras e outros. Assim vamos encontrar na escola pessoas ligadas à vocação econômica local, além de outros grupos que pouco são encontrados nas ações de política pública, por exemplo, feirantes. Nos municípios maiores, encontramos aqueles que se denominam autônomos, prestam variados tipos de serviço, conforme a oportunidade se apresente a eles. A volta desses sujeitos é muito significativa, pois são pessoas que geralmente temem a escola, pelas normas e comportamentos ali identificados que, via de regra, diferem dos comportamentos de seu grupo, representando um espaço elitizado dentro da comunidade. Oliveira (1989) fala da vergonha desses educandos em retornar a esse espaço considerado como exclusivo das crianças, o que chega a influenciar sua capacidade de aprender. Essa pluralidade nos faz voltar ao que exprimimos quando nos referimos à importância de considerar na elaboração dos currículos e das políticas públicas para EJA a diversidade, a necessidade de desconsiderar os modos de educação compensatória em prol de uma visão mais ampla e permanente, adequada às potencialidades desses sujeitos, aliada às demandas do desenvolvimento local.

Dos 238 alunos pesquisados, 90,8% (N = 216) observaram variadas mudanças ocorridas em suas vidas, desde a conclusão do curso: ganhos no trabalho que já executam e ampliação da possibilidade de encontrar emprego são apontados nas mais variadas manifestações, por exemplo: “Concluí o fundamental e tirei a carteira de motorista,” “Me senti mais importante do que meus irmãos, agora sou mais respeitado”. “Todos me respeitam no trabalho porque com essa idade voltei a estudar, sou moderno!”.

[...] atualizar meus conhecimentos. Evoluí na linguagem. - Me senti mais seguro no meu trabalho, pois requer conhecimentos de leitura e escrita. Eu sinto que posso contribuir com o mundo. Ajudar irmãos ou filhos nas tarefas de casa. Melhorei minha comunicação, tenho muitos relacionamentos e tenho que me expressar bem quando estou em uma reunião de trabalho. Comecei a entender melhor minha família. (EDUCANDO).

Consegui trabalhar como professor. Na vida profissional e pessoal consegui mais êxito, aprimorei mais meus conhecimentos didáticos. Sinto-me mais capaz de seguir em frente. (EDUCANDO).

Eu tenho agora como falar com minhas clientes, por que as vezes eu ficava acanhada porque não tinha papo interessante para conversar com minhas clientes. (EDUCANDA).

Foi um bom adiantamento para eu chegar aonde era preciso ter o 2º grau por causa da empresa que eu trabalho, e também com os estudos em dia eu era vista diferente na empresa por causa que eu estava estudando e estava parada e isso era bom e me sentia bem". "Melhorou o relacionamento com os colegas de trabalho. (EDUCANDO).

Através do Projeto TAF que consegui mudar até de função e ganhar mais um pouquinho. (EDUCANDA).

Sim, ao concluir o TAF apresentei na empresa o meu Certificado e consegui uma posição melhor e até meus vencimentos foram mudados sim para melhor". "[...] aprendi a ler e escrever e sair da enxada, e foice. Instrumentos de trabalho, troquei pela caneta. Ótimo! (EDUCANDO).

Outras repercussões individuais apontadas foram a melhoria na comunicação e no entrosamento familiar, a evolução da linguagem, o sentimento de segurança e de utilidade, fugir da rotina, saber mais assuntos, melhoraram na leitura. Restaram elevadas autoestima e a autoconfiança; aumentou a coragem; a quantidade de informações que possuem; melhoraram também o humor, puderam ajudar nas tarefas dos filhos,

[...] eu estou podendo observar a tarefa dos meus filhos, estou observando se ele faz ou não. Não conseguia antes saber se tinha tarefas ou não, a criança chegava a negar. Hoje eles já sabem olhar os livros e observar o que eles fizeram ou não. Isso foi importante para valorizar e cobrar da escola [...]. (EDUCANDA).

Em conjunto, eles expressam que o curso proporcionou sentimentos de amorosidade, alegria, autoconfiança, desinibição, ampliação do universo de amigos; melhorou na escrita e nos cálculos; facilidade para trabalhar em grupo; arranjaram amigos, aprenderam a trabalhar em grupos e alguns afirmam que melhoraram a leitura e a escrita.

Antes eu tinha até vergonha quando era indagado seu grau de estudo? Hoje concluí o curso TAF e respondo firme, Ensino Fundamental completo. E houve uma pequena mudança em minha vida profissional e pessoal também. (EDUCANDO).

[...] no lado pessoal ajudou um pouco no trato com meus filhos. Por que me fez ter mais paciência.(EDUCANDA).

Graças ao TAF, consegui um emprego, aprendi a ler, a melhorar a minha assinatura, que antes mal eu conseguia entender.(EDUCANDO).

Alegam ainda como positivo o contato com livros e o reconhecimento social: “Hoje com o projeto TAF, sinto como um verdadeiro cidadão”; Participar de outros cursos, ser mais respeitado pela família, “Às mudanças foram muitas, toda a família orgulhava-se de mim, até eu mesmo, senti realização na minha vida, pois graças ao TAF, hoje vivo bem melhor;” “entrar para a faculdade, ser aprovado em concurso público, entrar para vida política da comunidade, porque eu tive direito de candidatar a vereador, e também, renovar minha carteira fazendo prova e recebendo tipo B”. “Então mudou em minha vida pessoal e profissional”. Autonomia pessoal: “Antes de fazer o TAF, tudo o que eu ia fazer tinha que pedir orientação dos filhos. Agora não.”

Colhemos também depoimentos dos que consideram que não houve grandes alterações. Os motivos alegados foram que não aprenderam muito porque na hora da aula estavam cansados, porque as aulas eram rápidas, porque só foram estudar para manter os empregos. Não encontraram aplicabilidade ou funcionalidade nos conhecimentos adquiridos. Um educando afirma: “continuo como vendedor, melhorei apenas minha leitura e a tabuada (cálculos de cabeça)”. “O que aprendi não dá para passar em concurso, pois foi pouco e nos concursos pedem demais, é muito pesado”. Uma educanda ironiza quando indagada sobre os ganhos com o curso, afirma que aprendeu a “dormir tarde” pois chegava em casa mais de dez horas.

Podemos fazer associações entre as afirmativas dos educandos e a referência que Paulo Freire (1979) fazia sobre a passagem da posição de intransitividade da consciência, a-historicidade do homem para uma consciência transitiva, mesmo que no primeiro estágio, pois se observam nos educandos a reflexão sobre sua existência, sobre suas necessidades, seu existir dentro do grupo, o reconhecimento de suas potencialidades, a quebra nas limitações de sua consciência mítica, o ganho obtido no diálogo com os outros e com o professor; no entanto, não se caracteriza em um estágio mais avançado como o que Paulo Freire denominava de consciência transítivocritica, visto que para isso necessitaria uma

prática educativa mais crítica, dialógica, que explorasse seu potencial e proporcionasse a interação e a ampliação de seus saberes e dos saberes científicos.

Sobre a influência provocada na família ou do seu círculo de amizades, para o retorno ao estudos incentivado por ver o educando estudando, 54,2% (N= 129) dos entrevistados responderam que influenciaram esposas, maridos, irmãos, primos, tias, amigos, colegas de trabalho, vizinhos: “os meus amigos passaram a dar credibilidade ao Curso. Quando viram meu contracheque – acreditaram e procuraram o projeto, matriculando-se, em seguida”.

Ora lá onde eu morava todos os agricultores, quando me viram, trabalhando na prefeitura correram atrás do TAF. Se matricularam e fizeram também o TAM, já tem deles até na Faculdade. Foi de muita importância para nós. Graças ao Projeto TAF e TAM hoje sou chefe de setor na prefeitura. Sou grato ao governo e ao Projeto TAF e TAM. (EDUCANDO).

Alguns colegas resolveram a entrar neste projeto pois já estavam fora de faixa etária, e com prejuízo sem poder entrar no mercado de trabalho, pois na maioria exige o 2º grau. E o projeto já salvou muitos jovens de perder seus empregos.(EDUCANDO).

“[...] todas as minhas colegas, me viram com mais conhecimento começaram a querer me imitar e entraram também no Projeto TAF”. (EDUCANDA).

“Várias pessoas inclusive minha mãe ela queria terminar o Ensino Médio e agora tem a oportunidade de concluir no TAM”.(EDUCANDA).

“Sim meus irmãos que há anos haviam parado de estudar, e foram só trabalhar na roça. Depois que me viram estudando e consegui logo um emprego na cidade, eles, voltaram as sala de aula...”. (EDUCANDO).

Continuar a estudar foi uma realidade para 77,3% (N= 184) dos educandos entrevistados. A oferta do Tempo de Avançar, ensino médio, nas mesmas escolas onde foi oferecido o ensino fundamental, foi um fato que muito contribuiu para que isso acontecesse, no entanto, não foi expresso por nenhum dos entrevistados; mas, com exceção de uma escola, em todos os municípios, foi implantado e foi lá que eles deram continuidade. Na escola que não ofereceu o TAM, 54,5% (18) dos 33 alunos entrevistados não deram continuidade. Em um dos municípios, foi dito que a

ida para o TAM não foi voluntária, foi a oportunidade apresentada; alguns consideram que seria melhor ter cursado de forma seriada.

Para não continuar a estudar, alegaram cansaço, falta de tempo, ter que cuidar dos filhos, dificuldade na visão e questões financeiras; não haver oferta na sua comunidade e a necessidade de deslocamento. Foi alegada a dificuldade em acompanhar o curso: “Por que achei difícil o TAF imagine o TAM que o 2º grau. DEUS me livre”.

Os que deram continuidade tiveram como motivação o desejo de saber mais:

Fiz o TAM. Para ter mais conhecimento por que vivemos numa sociedade que está sempre evoluindo e devemos acompanhar a evolução como, por exemplo o computador, celular, bate papo, não sei nada disso mas vejo meus filho falarem muito e sempre pedirem dinheiro para isso. (EDUCANDO).

O adulto, ao retomar à escola, traz diversos registros da sua vida em sociedade e estratégias de conduta de outros grupos de que toma parte: família, comunidade, trabalho, partidos políticos, agremiações esportivas... Circular com segurança por esses grupos requer diversos conhecimentos que muitas vezes não são adquiridos na escola, no entanto, outros só nela são trabalhados, como é o caso do domínio do idioma falado e escrito.

Inferimos pelas respostas dadas pelos alunos que a escolarização tem fins imediatos para eles, seja para assegurar ou manter empregos, resolver tarefas domésticas, como ensinar a tarefa dos filhos, atuar nos grupos dos quais tomam parte. Associamos esses fins aos que foram externados sobre “direito ao entorno” por Alvarenga (2006) citando Santos (1996): “o valor do individuo depende do lugar em que está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe.”

As mudanças geralmente não se apresentam significativas, nem entre elas prioritariamente está a participação em ações interventoras no espaço social em que vivem, concentram-se no trabalho e, dadas as dificuldades socioeconômicas em que vivem, a maioria eleva a autoestima pelo fato de concluir o curso, mesmo que percebam que não lhes trouxe ganhos. Poucos são os alunos que fazem uma leitura

crítica dos conteúdos e da forma como estes são trabalhados na escola, jogando para si todas as dificuldades que sentiram no desenvolvimento dos cursos.

Encontramos em Prestes (1994, p. 99) uma boa explicação para a necessidade da escola: ela pode não ser o único espaço de desalienação do homem, no entanto, é o *locus* ideal para constituição do sujeito epistêmico. Ao direcionar suas ações apenas para instrumentalização, afasta o sujeito da autorreflexão. Não sentimos entre os alunos pesquisados que eles tenham tido a oportunidade de se apropriar de conhecimentos, de refletir sobre eles e deles usufruir para elaboração de outros, ou de entender o espaço em que vivem; no entanto, não é apenas na escola que esse sujeito tem negado o seu espaço de aprendizagem, pois também a sociedade se descuida de muitos outros aspectos que iriam complementar o seu desenvolvimento.

Não tendo oportunidade de desfrutar das condições que levam ao processo de crítica, Prestes (1994) acentua que o “sujeito epistêmico incorpora como legítimo o reduncionismo da razão e torna-se cada vez mais distante da compreensão de uma racionalidade que hierarquiza meios e fins”.

A reflexão sobre em que a escolarização poderia contribuir para o público jovem e adulto segundo seus interesses relaciona-se ao que o aprendizado favorecesse conhecimentos fundamentais úteis na sua vida pessoal e profissional ou, numa visão mais subjetiva, proporcionasse a reflexão crítica sobre fatos ou fenômenos; proporcionando-lhe, o que é expresso por Soares (2001, p.218), “saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. [...] ter visão crítica diante dos meios de comunicação de massa, o conhecimento dos deveres e direitos de cidadania e proteção ambiental”. As informações coletadas, até o momento, não oferecem indícios de que os alunos do Projeto Tempo de Avançar Fundamental tenham conquistado esses saberes. Pelas limitações internas e externas do Projeto, no entanto, os ganhos obtidos são como que uma preparação para que esse estágio seja alcançado.

Inferimos até o momento sobre a escolarização para os sujeitos pesquisados foi que, em certo sentido, podemos considerar que a emancipação social ocorrida não aconteceu dentro da concepção pura, de Adorno e outros teóricos, de um processo de conscientização, domínio da racionalidade. Ocorreram, porém, conquistas e uma delas foi a libertação da condição de não-possuidor de algo, concluir um curso, receber um diploma, Gentili (1995) refere-se ao diploma como um

bem posicional, ou seja, que eleva a posição de uma pessoa, fazendo com que se destaque entre aqueles com quem convive; foram exaustivamente elencados pelos educandos e demais entrevistados: trabalho, convivência, aspectos emocionais, ofereceram satisfação para aqueles que participaram.

Urge que sejam repensados os cursos destinados a esse público: com qual objetivo eles estão sendo organizados? Refletir sobre as necessidades que eles estão suprimindo? Como prestar contas à sociedade sobre os investimentos de dinheiro público em ações que não conferem retorno ao cidadão? A proposta é de que sejam pensados cursos que possam realmente emancipar esses sujeitos, suprimindo suas necessidades de aprendizagem e favorecendo a real inclusão desses na sociedade; que correspondam ao que foi proposto há doze anos nos compromissos firmados em Hamburgo (V Confinteia): “[...] baseada no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que sejam implementadas de modo a facilitar e a estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem.”

6.2 Repercussões sociais

As repercussões sociais serão consideradas em dados estatísticos do Censo Escolar, da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar, pré-relatório de avaliação externa, realizada por um instituto contratado para esse fim e pelas falas de diretores e professores.

Os educandos e educandas são lembrados como pessoas interessadas e também responsáveis. Conforme uma diretora, “o interesse maior deles é o professor na sala de aula e eles recebendo algum conhecimento”. Eles gostavam de tudo: palestras, teatro, gincanas, passeatas, participaram das ações dos Festivais Escolares – FESTAL³⁴, promovidos pela Secretaria de Educação do Estado em alguns municípios, mas eles queriam muito era aula, inclusive no TAF, eles tinham uma característica: tudo o que faziam era destaque. “Com relação aos estudantes nós observamos que era uma boa clientela interessados, comprometidos, os

³⁴ Os Festivais das Escolas promovidos pela SEDUC representavam momentos de congregação das escolas da rede pública estadual, quando os alunos praticavam competições esportivas e atividades culturais, como música e dança, ligadas a manifestações culturais locais.

problemas eram de evasão por conta dos problemas sociais, trabalho, família, com exceção dos problemas os alunos eram bons”. (DIRETORA DE ESCOLA).

O perfil dos educandos era de pessoas mais velhas e alguns jovens. A maioria dos jovens, mesmo fora de faixa, não se matriculava no TAF. Os pais não queriam o Projeto TA.

Baseamo-nos em estatísticas referentes aos anos seguintes ao Projeto TA. Apesar de não observarmos mudanças significativas durante a existência oficial do Projeto, elas são verificadas nos anos seguintes, conforme estão nos quadros e tabelas a seguir.

**Quadro 30 - Número de matriculados nas séries conclusivas do ensino fundamental
2003/2006**

Anos	Total	Rede				Localização	
		Est.	Mun.	Part	Fed.	Urb.	Rural
2003	1.826.911	14,8	74,3	10,9	0,0	71,3	28,8
2004	1.787.660	13,5	75,0	11,4	0,0	70,7	29,3
2005	1.726.560	11,9	76,7	11,4	0,0	71,3	28,7
2006	1.696.204	11,1	76,1	12,7	0,0	73,1	26,9

Fonte: Estatísticas da Educação Básica – dados comparativos 2002/2006

A matrícula nas últimas séries do ensino fundamental decresceu nos anos seguintes ao Projeto. Ressalte-se que tomamos como referência o total de matriculados, porque a rede estadual, naturalmente, vai apresentar números menores, pois está diminuindo seu atendimento no ensino fundamental, que, aos poucos, é repassado aos municípios. E os municípios, mesmo tendo seu percentual de matriculados aumentado, têm atendido a um número menor de alunos. Em Fortaleza, foi percebido nesse período o fechamento de algumas escolas da rede pública estadual e, segundo alguns diretores de escola, tanto da Capital como no resto do Estado, houve retração na matrícula do ensino noturno. Observamos é que estão ocupando esses horários com a implantação de cursos para adultos, denominados EJA, organizados em grupos de séries de duas em duas, respectivamente, EJA 1, EJA 2, EJA 3, EJA 4.

As distorções idade série continuaram nos anos seguintes, observando-se que, de 2003 a 2006, ocorreu um decréscimo nas taxas, com destaque para as redes estadual e municipais, *locus* de nossa pesquisa.

Quadros 31 - Taxas de Distorção idade/série por série segundo a dependência administrativa –Ano - 2003

Rede	Série			
	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Estadual	44,1	46,3	45,2	61,1
Federal	96,1	95,0	98,4	96,8
Municipal	54,3	57,3	58,4	70,7
Particular	8,7	11,6	12,0	12,9
Total	48,5	50,4	49,3	60,9

Fonte: Estatísticas da Educação Básica – dados comparativos 2002/2006

Quadros 32 - Taxas de Distorção idade/série por série segundo a dependência administrativa – Ano - 2004

Rede	Série			
	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Estadual	42,1	42,7	44,0	57,0
Federal	11,8	15,4	9,9	13,5
Municipal	48,5	50,9	53,9	62,2
Particular	8,5	9,2	11,3	12,1
Total	43,6	44,8	46,6	55,1

Fonte: Estatísticas da Educação Básica – dados comparativos 2002/2006

Quadros 33 - Taxas de Distorção idade/série por série segundo a dependência administrativa – Ano - 2005

Rede	Série			
	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Estadual	40,8	40,4	41,0	49,4
Federal	14,1	15,6	10,5	13,3
Municipal	47,0	47,3	48,7	56,3
Particular	7,7	8,6	9,0	11,0
Total	42,1	41,8	42,2	49,2

Fonte: Estatísticas da Educação Básica – dados comparativos 2002/2006

Quadros 34 - Taxas de Distorção idade/série por série segundo a dependência administrativa – Ano – 2006

Rede	Série			
	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Estadual	38,0	38,6	38,2	41,8
Federal	9,6	14,6	12,1	12,1
Municipal	44,0	45,1	44,1	47,5
Particular	8,0	9,3	10,1	9,3
Total	39,4	39,8	38,7	41,1

Fonte: Estatísticas da Educação Básica – dados comparativos 2002/2006

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação Básica do Estado, as taxas diminuíram ano a ano, numa média constante de 1 a 2 pontos nas taxas municipais e estadual, chegando a 2006 com valores menores do que 40% no Estado, de 5ª a 7ª série, e menores do que 50% nos municípios. Voltamos a afirmar que o Estado, a partir de 2003, foi reduzindo seu atendimento no nível fundamental nas escolas de Fortaleza.

No quadro 33, listamos informações disponíveis nas PNAD de 2003 a 2006 sobre anos de estudos de pessoas de mais de dez anos de idade, por localização e sexo. Nossa observação irá centrar-se em pessoas a partir de cinco anos de estudo, visto que nossa demanda deve ter acima de quatorze anos de idade.

Quadro 35 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade por situação de estudo, localização e sexo (mil pessoas)

Grupos de anos de estudo	Anos															
	2003				2004				2005				2006			
s/ instrução e menos de um ano	U	R	H	M	U	R	H	M	U	R	H	M	U	R	H	M
	768	501	681	588	768	464	655	577	735	490	663	562	725	490	632	531
1 ano	179	75	138	116	173	80	138	115	166	87	140	112	168	68	127	109
2 anos	253	125	203	176	246	117	185	177	241	127	193	175	244	132	203	173
3 anos	321	143	228	236	347	160	251	257	349	174	251	271	340	161	252	250
4 anos	515	187	331	371	506	189	323	373	484	176	315	344	480	173	321	332
5 anos	425	126	248	303	418	111	247	283	439	125	257	306	456	132	267	321
6 anos	267	75	162	180	241	78	149	170	255	78	155	178	271	84	167	189
7 anos	268	53	150	171	277	67	164	180	284	66	163	187	291	67	168	190
8 anos	427	66	234	258	446	76	250	272	461	88	258	291	476	102	290	288
9 anos	145	23	76	92	167	21	84	104	176	27	87	116	184	44	107	122
10 anos	158	25	84	99	153	16	77	92	162	25	86	101	178	25	91	111
11 anos	708	61	340	429	810	61	385	487	885	89	431	544	963	109	458	615
12 anos	53	2	21	34	54	2	23	33	55	2	23	34	61	3	29	35
13 anos	30	2	17	25	46	2	19	29	50	3	19	34	58	2	25	35
14 anos	34	1	16	19	43	3	15	31	41	4	20	24	37	2	18	22
15 anos	164	4	69	99	208	3	75	136	190	8	76	122	220	7	80	148
N/declararam	67	14	32	48	46	13	25	33	33	10	19	24	30	8	19	19
Total	4792	1482	3029	3245	4951	1464	3064	3350	5006	1579	3157	3428	5183	1560	3254	3489

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Legenda – U = População Urbana R = População Rural H = Homens M= Mulheres

Verificamos que ocorre no Estado o crescimento médio do número de anos de estudo. Considerando o intervalo entre cinco e oito anos de estudo, se estabelecermos a diferença entre o ano de 2003 e 2006, observamos o aumento

médio de 8000 pessoas na zona urbana, sendo: 31.000 com cinco anos de estudo, 4.000 com seis anos, 23.000 com sete anos e 49.000 com oito anos de estudo.

Na zona rural, a média de aumento por ano é de 16,3 mil, sendo: 6.000 com cinco anos, 9.000 por seis anos, 14.000 por sete anos e 36.000 em oito anos de estudo.

Se observarmos a progressão dos valores considerando gênero, veremos que, com cinco e seis anos de estudo, o aumento é pouco e existe oscilação dos valores nos quatro anos. Na escala de sete a oito anos, há uma progressão constante entre as mulheres, variando em média 6,3 mil; e entre os homens, apenas na faixa de oito anos de estudo, crescendo em média 18,6 mil por ano.

Tomamos conhecimento, pela Secretaria de Educação Básica do Estado, de que havia acontecido uma avaliação do Projeto por um instituto chamado Multiplicar. Os resultados da avaliação foram divulgados apenas no espaço interno da Secretaria em discussão com técnicos da Coordenação Estadual e das CREDEs. A avaliação foi do tipo de resultado e de impacto. Pelas inferências do avaliador do Instituto Multiplicar, a defasagem idade série (objetivo maior do Projeto) não diminuiu imediatamente.

Constam ainda no relatório as estratégias de trabalho e as ações complementares da Fundação Roberto Marinho. Algumas dessas ações foram por nós comprovadas: produção de material específico e a prova de êxito.

O planejamento do projeto, uma avaliação de processo e outra de impacto foi a princípio uma ação inovadora e que em muito poderia ter contribuído para que o Projeto TA tivesse melhorado nos aspectos levantados como deficientes ou que não foram alcançados. Assim como sempre se dá na prática avaliativa de políticas públicas, não foram tomadas as medidas necessárias nem houve divulgação nem discussão com os envolvidos, por exemplo, Governo estadual e municipais e professores.

O impacto do Projeto sobre o Estado não foi expressivo. Diminuiu a quantidade de educandos fora da faixa etária, não ocorreu na proporção desejada pela Secretaria de Educação Básica do Estado. A volta de pessoas afastadas do estudo à escola despertou uma demanda que estava passiva, que aos poucos, com a falta de assistência, voltou a se retrair.

Os serviços públicos implantados em locais mais afastados das sedes dos municípios e o atendimento aos alunos nos níveis fundamental e médio no turno

noturno deram-se ao final do período oficial do curso – 2000 a 2003, mas, ao longo dos anos da pesquisa, fomos observando queda progressiva no número de matriculados.

A participação no projeto não repercutiu nas escolas estaduais e municipais, nas CREDE e nas secretarias municipais de educação, no sentido de provocar debates sobre a política executada; aos poucos as salas foram fechando e não houve discussão das deficiências identificadas pelos professores na metodologia do Telecurso, do currículo executado, sobre as necessidades pedagógicas identificadas nos educandos e educadores.

Outro aspecto não discutido se refere à questão financeira, pois constatamos que na primeira etapa do Projeto foram investido R\$ 2.548.427,50, considerando apenas o contrato com a Fundação Roberto Marinho. Como já afirmamos, outros investimentos não foram listados. Em uma avaliação de programa, os valores deveriam ficar bem explícitos para observar a viabilidade financeira do projeto e/ou oferecer indicativos para próximas ações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é a etapa de um processo que não pode ser chamada de conclusiva, pois os resultados a partir dela observados é que irão subsidiar novos acontecimentos e auxiliar na tomada de decisão.

O que trazemos de novo em nosso trabalho é a avaliação de um projeto, desenvolvido em uma política de governo, com o objetivo de observar a repercussão entre o público para qual foi planejado. As pesquisas realizadas até o momento na modalidade Educação de Jovens e Adultos estão mais ligadas à alfabetização e poucas estão relacionadas com avaliação.

Outro aspecto que colocamos como de novidade e de importância é a visão do objeto de estudo baseado na Hermenêutica, que leva em consideração a necessidade de conhecer os vários aspectos que compõem o todo, e a possibilidade de compreendê-lo com a interpretação dos acontecimentos que determinaram seu desenvolvimento.

Numa leitura da realidade de um Estado neoliberal, sentimos que as políticas sociais são desenvolvidas com apoio em duas dimensões: do direito e da oportunidade. A política de EJA ocorre em nosso Estado muito mais dentro das oportunidades do que do direito. Técnicos, pesquisadores e educadores estão sempre buscando nos programas governamentais oportunidades para inserir o atendimento (do direito) aos jovens e adultos sem escolarização ou que não concluíram a educação básica, no entanto, como mostra nossa pesquisa, com a aspiração de que não ocorra de forma improvisada; a partir de pressupostos teóricos há muito defendidos dentro das características e necessidades desse público. Os ganhos da modalidade obtidos até o momento sucederam em decorrência das lutas e não pelo reconhecimento do direito. Se considerarmos a intencionalidade dos gestores ao implantar o projeto Tempo de Avançar, vamos encontrar registro no Plano do Governo do Estado, no sentido de corrigir o fluxo escolar, nas demais esferas governamentais ocorreu uma adesão à oferta, a partir das vantagens apresentadas que não exigiam grandes contrapartidas, inexistindo questionamentos sobre a proposta pedagógica, metodologia ou material didático.

A avaliação do projeto Tempo de Avançar nos levou à inferência de que este na forma como foi executado não pode ser considerado adequado as necessidades

da modalidade de EJA. Explanaremos a seguir aspectos que comprovam esta afirmação e responderemos nossas questões de pesquisa.

A princípio estabeleceremos os valores intrínseco, instrumental, comparativo e de idealização do Projeto TA. Em primeiro lugar, sobre o valor intrínseco do Projeto, que foi detectado na formatação do que foi planejado para preparação do professor. Capacitar e dar acompanhamento aos professores, disponibilizar material didático, que subsidie a prática do professor e sirva como fonte de pesquisa para os alunos, são aspectos que cumpre destacar, pois é necessário que o professor seja preparado, acompanhado e tenha espaço para discutir e reavaliar sua prática e a execução do projeto. Infelizmente louvamos apenas o planejado e não o executado.

Outro valor dele decorrente é que sua implantação denunciou a demanda de pessoas fora da escola, que têm desejo de concluir seus estudos, e permitiu o acesso de comunidades afastadas da zona urbana ou em sua periferia à escola, sem ter que se deslocar. Mesmo que não tenha provocado maiores debates, ficou no interior da escola a certeza de que algo deve ser feito para atender a jovens e adultos; se a formatação do projeto não foi adequada, outra deve ser pensada.

Daí destaca-se outro valor, que é o instrumental. Com base na observação do seu desenvolvimento, foi dado início a novas práticas em EJA, o que pode ser considerado como a maior repercussão social.

No tocante ao valor comparativo, não temos com o que confrontar, se levarmos em conta que é um curso de frequência diária e obrigatória, foi pioneiro para a modalidade, pois o Estado já oferece há mais de 30 anos cursos semipresenciais e exames para jovens e adultos nos níveis fundamental e médio.

O valor de idealização do projeto indica se foi válido nos moldes em que foi feito ou se podemos melhorá-lo. A resposta para o Tempo de Avançar é de que, para ser válido deve passar por alterações. Poderíamos adequá-lo em um curso com tempo maior de duração, usar o televisor como recurso didático, atualizar e contextualizar o material didático, organizar os professores por área de ensino. Cumpre aqui ressaltar o papel da teleducação, visto que as tecnologias estão a cada dia ganhando mais espaços e são recursos positivos dos quais não podemos fugir e o seu uso só enriquece a prática pedagógica do professor. A observação está em seu uso, que sempre deve ser de apoio à prática e nunca a própria prática. Consideramos o estudo da aplicação das tecnologias da informação na educação de jovens e adultos de grande relevância, visto que, se bem utilizadas, em muito vão

contribuir para responder as necessidades das peculiaridades da modalidade. Concordamos com Demo (1998), quando acentua que a teleducação flexibiliza a rigidez institucional e instrucional, facilita o acesso à informação e favorece ao estudo individual, no entanto, não deixamos de alertar para o fato de que se trata de instrução, a aprendizagem se dará com o diálogo, com a reelaboração do conhecimento que ocorre na interação professor/aluno. Afirma ainda o citado autor: “não existe qualquer chance de combinar qualidade educativa com processos encurtados ou caricaturados”. (DEMO, 1998, p. 56).

Por fim, se olharmos pelo ângulo da decisão, não é o que deve ser feito, levando em consideração os educandos, que são atendidos pela modalidade de ensino EJA. Inferimos que um projeto de escolarização necessita de muitos ajustes que já observamos estarem sendo aplicados em experiências patrocinadas pelo Ministério da Educação e outros ministérios e secretarias especiais do Governo federal. Estado e municípios, porém, ainda se mantêm passivos na implantação de cursos de escolarização nos níveis fundamental e médio em EJA, mesmo que possuam recursos para tanto.

Preliminarmente, apontamos que o Projeto teve aspectos que indicaram sua eficiência, no entanto, restringindo-se a aspectos quantitativos, se comparados as ações até então desenvolvidas na modalidade: como a cobertura nos municípios do Estado; o número de escolas; o quantitativo de pessoas que concluíram os estudos; e o número de jovens que deram continuidade aos estudos. Estes mesmos dados se comparados a números referentes a todo o Estado, ficam muito aquém.

A eficácia do projeto, ou o modo como foi desenvolvido, pode ser constatada de forma parcial, pois apresenta muitas distorções, descontinuidades, fragilidades, na capacitação, no acompanhamento e apoio pedagógico, conforme foram descritas; sempre vamos encontrar variáveis particulares à modalidade que não foram levadas em consideração, que interferem no modo como foi desenvolvido.

A proposta metodológica do telecurso, apesar de pregar o respeito às características individuais do educando, tem um formato nivelador que desconsidera as diferenças. Os conteúdos, além de serem padronizados para todo o País, não foram trabalhados de forma a permitir uma apropriação crítica e com aplicabilidade. São necessários, dentro dos materiais elaborados para grandes públicos, espaços de debate que expressem as diversidades dos sujeitos que serão envolvidos, bem como os contextos para os quais estes materiais se destinam.

O tempo foi um fator muito falado pelos segmentos ouvidos, o tempo de duração do curso, o calendário que distribuía as emissões durante o ano, o tempo dentro da sala de aula para emissão e aprofundamento, o tempo de aprendizagem de cada aluno. Em todos esses tempos, foram observadas dificuldades de adequação à proposta do telecurso. Aligeiramento, descompasso do proposto em relação ao vivenciado, desrespeito ao ritmo do aluno, nos levam a afirmar que o tempo deve ser observado em projetos que visam à escolarização de jovens e adultos, visto que a abreviação do processo de escolarização, nos moldes como foi desenvolvido o Projeto Tempo de Avançar, põem limites à apropriação de conhecimentos que contribuam para vivência pessoal, social e profissional dos sujeitos que dele participam. Além do mais os sistemas educacionais devem colocar em suas pautas discussões sobre a organização dos cursos de EJA, considerando que os tempos adotados e considerados para a escolarização regular não atendem as necessidades da EJA, mas tendo em vista que a compactação não é uma saída viável.

O Projeto atendeu parcialmente as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos envolvidos. O desempenho escolar acima dos 90% da matrícula final das duas redes é significativo, mas não indicam aproveitamento satisfatório; gestores, professores e alunos se reportam às dificuldades de aprendizagem. Os “sucessos” individuais relatados parecem ser conferidos tanto aos alunos e alunas que já estavam próximos a concluir o ensino fundamental, quanto em relação aos professores que possuíam experiência anterior, por terem trabalhado com a metodologia ou por terem estudado como alunos em classes de telensino.

Observa-se que os ganhos em torno do Projeto TA para os alunos não implicaram mudanças estruturais em suas vidas, no entanto, se levarmos em conta a satisfação pessoal, os segmentos entrevistados são unânimes em afirmar a percepção de alguns aspectos que favoreceram em seu cotidiano, o que representa ganhos em relação à percepção mais crítica de aspectos ligados a sua pessoa, suas possibilidades de ação na organização social e econômica da sociedade onde vivem.

A ideia de emancipação social em que a escolarização poderia contribuir para os públicos jovem e adulto é a de que o aprendizado favorecesse conhecimentos fundamentais úteis na sua vida pessoal e profissional; de forma a saber responder às exigências de leitura e de escrita que lhes são feitas pela sociedade continuamente. Os resultados constatados, afetados pelas limitações

internas e externas ao Projeto, podem ser considerados ganhos, como que uma preparação para o alcance de estádios mais elevados.

O exercício de avaliar uma política pública proporcionou-nos significativo aprendizado, pois, além de mostrar o quanto seria produtiva a avaliação dos projetos executados pelo Poder Público, assim como a divulgação dos resultados para a sociedade, mais o aproveitamento para ações futuras, representa respeito para com a aplicação do dinheiro público.

Para concluir, exprimimos as categorias identificadas no desenrolar da avaliação como recomendações a serem observadas na implantação de um curso de EJA.

- 1) Lotação de professores dentro de sua área de formação.
- 2) Especificidade do material didático.
- 3) Formação continuada para os professores.
- 4) Tempo de duração do curso que permita ao educando interagir com conteúdos e práticas.
- 5) Currículo que faça articulação entre as áreas de conhecimento e os saberes dos alunos, que propicie momentos de reflexão, integração, criação e ampliação desses saberes.
- 6) Acompanhamento sistemático e contínuo aos professores ao longo do curso.
- 7) Divulgação entre os segmentos da escola, sobre os projetos que nela estão sendo desenvolvidos.
- 8) Estrutura física do espaço das aulas adequada aos adultos.
- 9) Metodologia que favoreça a integração professor/professor, professor/educando, educando/educando e escolas.
- 10) Flexibilidade na organização do curso (horários e dias de aula).
- 11) Estrutura física do espaço das aulas adequadas aos adultos.
- 12) Oferta de cursos profissionalizante aliados à escolarização.

Por fim, nos voltamos para o foco de nosso estudo que é a avaliação, ressaltando, pois a necessidade de cobrar dos dirigentes públicos a avaliação de programas e projetos desenvolvidos, de forma a dar à sociedade e particularmente aos sujeitos beneficiados e executores a apreciação dos efeitos surtidos, e também prestar conta dos recursos empregados, além de proporcionar aprendizagem para o

desenvolvimento de programas ou projetos na mesma área. E o mais importante é o desenvolvimento de avaliações não centradas em classificações, mas com a possibilidade de levar em conta diversos aspectos que podem alterar os resultados da política desenvolvida. Nossa recomendação é de que sejam priorizadas as avaliações do tipo Iluminativas ou mesmo multirreferenciadas, mas que se voltem para a compreensão do objeto investigado, constituída com base nas necessidades de respostas, das características e contextos do programa ou projeto implementados.

Não se há de esquecer, porém, de dois aspectos muito importantes para desmistificar a avaliação: a) orientar os que participam do programa ou projeto no sentido de que avaliar não é buscar erros para condenação, mas melhorar o que está sendo feito, e que as falhas encontradas são acontecimentos naturais do desenvolvimento de uma ação e não incompetência de quem está desenvolvendo o trabalho; e b) a divulgação dos resultados dessas avaliações é muito importante, com vistas a subsidiar sua continuidade, intervenções, releituras, revisitação das práticas dos professores e dos gestores, além de prestar contas à sociedade, visto que são ações desenvolvidas com dinheiro público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-EL-HAJ, Jawdat. Ceará e o dilema desenvolvimentista brasileiro. In Revista **Políticas Públicas e Sociedade**.ano3, n. 6, Fortaleza: UECE, 2003. (p.11-21)

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AMARAL FILHO, Jair do. (2003) In Revista **Políticas Públicas e Sociedade**.ano3, n. 6, Fortaleza: UECE, 2003 (p.11-21)

ANDRÉ, Marli Eliza Dalamazo Afonso de. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livre Editora, 2005.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Apresentação de um Modelo Teórico Destinado à Avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação profissional. In **Ensaio: avaliação políticas públicas e educação**. Rio de Janeiro, v.6, n.19, p.259-266, abr/jun.1998.

_____. Avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's): uma revisão conceitual do modelo 3ER. In **Ensaio: avaliação políticas públicas e educação**. Rio de Janeiro, v.9, n.30, p.43-56, jan/mar. 2001.

AGUILAR, M^a José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de Serviços e Programas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**. Por onde começar. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVARENGA, Márcia Soares de. Da "inclusão subalterna" aos "excluídos do interior": notas sobre o processo de escolarização das crianças e jovens pobres em Duque de Caxias. In **Inclusão Social: desafios para a educação cidadã**. Cadernos de Educação 6. Duque de Caxias: Unigranrio Editora, 2006.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In. SILVA, TT; MOREIRA, AFB. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**.6 ed. São Paulo, Cortez, 2002. p.39-58.

_____. Professores e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Ana Maria Matos; CARLEIAL, Adelita Neto. OPULÊNCIA E MISÉRIA NOS BAIRROS DE FORTALEZA (CEARÁ/BRASIL). Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza. Disponível em **Scripta Nova. REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES**. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98. Vol. VII, núm. 146(030), 1 de agosto de 2003. Acessado em 18.07.08.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=author:%22Arroyo%22+intitle:%22A+educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos+em+tempos+de+exclus%C3%A3o%22+&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>. Acessado em 25.03.09.

ARRETCHE, Marta T.S. Tendências no estudo sobre avaliação. In. RICO, E.M. org. **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate.** São Paulo: Cortez: Instituto de Estudo Especiais, 1998. p.29-40.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais.** 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 5692/71

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9394/96.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/2000. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos.**

_____. Lei nº 11.494/2006. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Avaliação e Informações Educacionais. **Texto Referencial para Avaliação, Monitoramento e Acompanhamento** – Caderno de Estudos Temáticos. Coletânea disponibilizada na oficina do documento preparatório para VI Confinteia, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio de Educação a Distância.** Relatora Regina Vinhaes Gracindo, 2008.

BRAGA, Adriana Eufrásio; SILVA, Joan Cristina Rios da. O método crítico de Horkheimer e Adorno. In BARRETO, José Anchieta Esmeraldo; MOREIRA, Rui Verlaine Oliveira. **Imaginando Erros.** Fortaleza: Casa de José de Alencar, 1997.

BANDEIRA, Elça Maria Sá. **Educação de Jovens e Adultos:** relato de uma experiência cearense. Artigo publicado nos anais do 18º EPENN, Macéio/AL, 2007

BELLONI, Isaura. MAGALHÃES, Heitor de. SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas:** uma experiência em educação profissional. São Paulo, Cortez, 2000.

CABRAL NETO, Antonio; RODRIGUES. Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In CABRAL NETO, Antonio *et al.* **Pontos e Contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CASASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Ciências e Tecnologia e Secretaria de Ação Social. **Plano Estratégico de Capacitação da População Cearense – 1999-2003**. Out/1998.

_____. Secretária de Educação Básica. **Plano de Educação Básica: Escola para todos**. 1998/2002.

_____. Secretaria de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento sustentável do Governo Estadual**. Fortaleza. 1995.
http://www.seplan.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/plano_governo/gerados/portug_OPCOES_a.asp . acessado em 24.07.07

_____. Secretaria de Educação Básica do Ceará. Fundação Roberto Marinho. **Proposta de prestação de serviços e implementação do Telecurso 2000 no âmbito do Projeto Tempo de Avançar**. Fortaleza, Nov/1999.

_____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Planejamento. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003**. Fortaleza, 1994.

_____. Secretaria de Educação Básica do Ceará. **Relatório informativo de dados: 1995 – 1999**. Fortaleza-Ce. Maio, 2000.

_____. Conselho de Educação do Ceará. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 1151 de 13.12.2000**. Aprova Cursos do Ensino Fundamental e Médio. Projeto Tempo de Avançar, utilizando a metodologia e material didático do Telecurso 2000, pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

_____. Secretaria de Educação Básica do Ceará. Fundação Roberto Marinho. **Relatório Informativo de Dados 2000/2002**. Fortaleza, abr/2002.

_____. Secretaria de Educação Básica do Ceará. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de desenvolvimento Curricular. Célula de Educação de Jovens e Adultos. **Trechos do Relatório de Estudo do Quadro de Pessoal das Escolas Públicas de Educação Básica do Ceará**. 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica do Ceará. Termos de Operacionalização da Avaliação Externa do Projeto Tempo de Avançar. 2003.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CONNELL, Robert W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 11-42.

CONFINTEA. **Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V**. 1997:Hamburgo, Alemanha. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. GRUN, Mauro. A aventura de retomar a conversação-hermeneutica e pesquisa social. In COSTA, Marisa Vorraber org. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lira de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas as avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (ORG.) **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Educação & conhecimento**. Relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

ESTEBAN, M^a Tereza. Org. **Avaliação uma pratica em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARIA, Regina Maria. Avaliação de Programas Sociais: Evoluções e Tendências. In RICO, Elisabeth Melo. (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 4^a Ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2006.

FRASSON Critérios de eficiência, eficácia e efetividade adotados pelos avaliadores de insituições não governamentais financiadoras de projetos sociais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado (2001)

FREIRE, Paulo. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. Antologia. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teorias e Educação no Labirinto do Capital**.(orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Telecurso 2000**. Caderno de Capacitação nº 01. Edição especial para o Projeto Tempo de Avançar.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Proposta Pedagógica. 2000.

GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação** (orgs.). 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Para além das teorias da reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IBGE. Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar – 2008. Síntese dos Indicadores Sociais. Disponível em [HTTP://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375). acessado em 15.06.2009.

IMBERNÓN, Fco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

MIRANDA, João Milton Cunha; SANTOS, Márcia Bitu. Dilthey e as Ciências Humanas. In: BARRETO, José de Anchieta Esmeraldo; MOREIRA, Rui Verlaine Oliveira (orgs.). **Imaginando Erros**. Fortaleza: Casa de José de Alencar/Programa /editorial, 1997. p. 53-74.

MAAR, Wolfgang Leo. **A (Des)educa(na)cional**: Um ensaio de Aplicação da Teoria Crítica no Brasil. In PUCCL, Bruno (org.) **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

MOREIRA, Antº Flávio B. (org.). **Currículo**: questões atuais. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

NEVES, M.L.W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OEA. Tópicos de interesse da OEA: A OEA e a Cúpula das Américas. Disponível no Site da **Organização dos Estados Americanos**. [HTTP://www.oas.org/key_issues/por/keyIssues_Detail.asp?kis_sec=3](http://www.oas.org/key_issues/por/keyIssues_Detail.asp?kis_sec=3). Acessado em 20.12.2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico cultural. In: AQUINO, J.G., (org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, nº 12, Set/Out/Nov/Dez, 1999.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1989.

PAIVA, Jane et al (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos uma memória contemporânea**. 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PRESTES, Nadja Hermann. **A razão, a Teoria Crítica e a Educação**. In PUCCI, Bruno (org.) **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

PUCCI, Bruno (org.) **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

RIOS, Terezinha Azeredo. Avaliar: ver mais claro para caminhar mais longe. In: RICO, Elisabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. As Políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In. RIBEIRO, Vera Masagão. Org. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil. ALB, São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica** - Arte e técnica da interpretação. Tradução de Celso Reni Braída. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, TT; MOREIRA, AFB. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

TOMMASI, Lira de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996,

TORRES, Carlos Alberto (org.) **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **A política de educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. Um modelo de educação para o século XXI. In VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (Coords.) **Um Modelo de Educação para o Século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.p. 7-18.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

WORTHEN, Blaine R et al. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

DIMENSÕES E INDICADORES PARA INICIO DA PESQUISA

DIMENSÃO	INDICADORES	TÉCNICAS INSTRUMENTAIS	AUDIÊNCIA
Motivação para surgimento do Projeto	Correção defasagem idade/série Qualificação como via de inserção no mercado de trabalho Possibilidade de retorno aos estudos Participação ou ausência das representações da comunidade	Entrevista individual – gestores e técnicos Grupo focal – alunos e professores	Gestores Técnicos CREDE/SEDUC Professores Alunos
Gestão	Modo de Implantação do projeto Modo de Capacitação dos docentes Modo de Acompanhamento pedagógico Modo de Apoio ao trabalho docente	Entrevistas	Gestores - SEDUC Técnicos Fundação Roberto Marinho/SEDUC
Currículo numa perspectiva Crítica	Adequação dos Objetivos pedagógicos Adequação do Conteúdo programático Adequação de Práticas pedagógicas Adequação do currículo feito em nível local Adequação da Metodologia do curso Adequação do Material didático Adequação da Avaliação	Leitura de documentos da Fundação Roberto Marinho e SEDUC Relatórios da escola, CREDEs, SEDUC Entrevistas Grupos focais	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC Equipe Pedagógica Fundação Roberto Marinho Técnicos SEDUC/CREDE Professores e alunos
Repercussões Sociais	Nº de municípios atendidos Nº de escolas Nº de turmas em todo estado Nº de alunos matriculados Nº de alunos concludentes Nº de alunos evadidos Nº de alunos que deram prosseguimento aos estudos Nº da população fora da faixa etária escolar que não concluíram o ensino fundamental de 2000 a 2003 <i>versus</i> essa população atendida pelo projeto.	Documentos IBGE Documentos SEDUC Documentos da escola	IBGE SEDUC ESCOLA
Repercussões individuais	Qualidade do projeto em relação aos objetivos propostos Ampliação da capacitação da população Provável inserção no mercado de trabalho Melhoria da auto-estima Maior participação na vida da comunidade em que está inserido.	Entrevistas Grupo focal	Gestores Técnicos SEDUC/CREDE Professores Alunos

Esta é uma proposta inicial de dimensão e indicadores para a pesquisa, será enriquecida com uma pesquisa, já realizada pela SEDUC, de projetos de aceleração onde foram procedidos alguns questionamentos do Tempo de Avançar, além da última pesquisa de rendimento escolar do SPAECE-Net, quando foi avaliado o rendimento escolar dos alunos do Tempo de Avançar.

APÊNDICE 02

LIVROS DIDÁTICOS

Descrevemos os livros didáticos do Projeto, demonstrando a organização como se apresenta aos educandos.

LÍNGUA PORTUGUESA

O conjunto de livros da disciplina é formado por quatro volumes. Eles são estudados na 1ª e 2ª fase em conjunto, com a **Matemática e História e Inglês**.

Na apresentação do livro, os autores se referem ao seu conteúdo, onde havia uma associação entre o que os alunos já sabem com novos conhecimentos. O livro tem como objetivo fazer o aluno escrever, incentivando o ato, buscando tirar o medo do aluno sobre esse tema.

Os conteúdos dos livros são organizados de forma a propiciar ao educando a possibilidade de estudar sozinho. Nesse diálogo com o aluno, algumas partes são destacadas, fazendo uma sequência rotineira para todas as aulas. Definimos a seguir cada uma das partes de um texto.

Cena-texto – texto onde está descrita uma cena da teleaula, uma continuidade do estudo. Após a cena texto, segue-se um aprofundamento sobre o conteúdo da cena-texto. As gravuras também se referem a esse conteúdo.

Dicionário – nessa parte, o aluno é incentivado a consultar o dicionário sobre as palavras que desconhece. O retângulo referente a essa parte não traz um vocabulário, mas um texto que incentiva a marcação de palavras que o aluno desconhece e também sugere alguns vocábulos não muito familiares ao nosso vocabulário.

Entendimento – nessa parte, o aluno é incentivado a voltar ao texto, fazendo uma análise interpretativa, remetendo a parte do texto e questionando sobre a compreensão e posição do aluno com relação ao item. “É o momento de uma primeira compreensão dos textos e das situações do cena texto, até atingirmos a reflexão, a pausa para uma segunda compreensão, o momento em que estaremos habilitados para entender outros textos e outras situações.” (Livro 1 de Língua Portuguesa)

Reescritura – exercícios que provocam o aluno para reescrever o que está escrito, compondo-se por períodos, frases, figuras etc.

Silêncio ou Saída – essas seções vêm quando os autores querem apresentar uma curiosidade em relação ao tema estudado ou querem emular a reflexão sobre o tema, incentivando o aluno a pensar mais sobre o tema que acabou de ler.

As cenas-textos têm em seu teor acontecimentos vividos nas ruas, como o estacionamento de um carro, entrevista de emprego, dia-a-dia em uma fábrica, como reuniões, refeitório, saída.

As informações contidas no texto de forma explícita e implícita levam à reflexão sobre relacionamentos individuais, como: motorista/flanelinha, gerente/funcionário, empregador/empregado. São provocadas algumas discussões do tipo de tratamento de acordo com o cargo ou farda que o sujeito use ou ocupe; condição e situação social; questão da mulher.

As informações contidas nas gravuras são simplesmente informativas, sempre relacionadas ao tema, sem provocar maiores reflexões.

Ao final de algumas aulas, são dispostos pequenos textos relacionados ao tema tratado, variando entre legislação, músicas, notícias, poesias, prosa, crônica, de autores como Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Arthur de Azevedo, Monteiro Lobato, Cora Coralina, Cecília Meireles, George Orwell, Noel Rosa, Marina Lima, Thiago de Mello, Machado de Assis, João Antonio Ferreira Filho, Érico Veríssimo, Carlos Heitor Cony e outros; além de documentos como Código de Defesa do Consumidor, Constituição Federal etc.

Os exercícios são voltados para produção textual e interpretação de texto. São constantemente solicitados a opinião e o entendimento do aluno sobre o assunto.

GEOGRAFIA

O conjunto de Geografia é formado por dois livros. A autoria é de professores ligados ao Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Em sua apresentação, os livros detalham como ocorre a organização das aulas, composta por textos que trazem ícones com significados que orientam o aluno a estudar sozinho. Os textos usam situações do dia-a-dia como exemplo e incentivam o aluno a conhecer melhor o lugar onde vivem e o seu ambiente de trabalho.

O conteúdo dos dois livros trata de conceitos gerais da Geografia Física: relevo, clima, vegetação, hidrografia; Geografia Humana: aspectos demográficos, econômicos e sociais. Todos são relacionados ao Brasil, à América e aos demais continentes, mas em menor proporção de detalhamento.

As aulas são numeradas de acordo com a emissão, assim como em todas as disciplinas. O conteúdo de cada aula se apresenta na seguinte ordem:

- objetivo da aula;
- uma revisão da emissão referente àquele assunto, fazendo uma associação com o conteúdo que será detalhado nos itens seguintes;
- o conteúdo pedagógico da aula é exposto em um texto de caráter explicativo, composto por conceito e descrições, com exemplos práticos;
- por meio de um texto em prosa, versos (poesia e músicas), telas de autores brasileiros e latinos que têm relação com o tema. Foram apresentados textos de José Guimarães Rosa, Zélia Gattai, José Lins do Rego, Mário de Andrade, Jorge Amado, Machado de Assis, José Saramago e outros; telas de Pancetti, Tarsila do Amaral, Cândido Portinari e Di Cavalcante; poesia de Pablo Neruda e Chico Buarque de Holanda; além de artigos de jornais e revistas;
- a parte final do texto da aula é um resumo da aula, com uma chamada, para que o aluno veja o que estudou e caso não tenha compreendido há um convite para revisão;
- os exercícios incitam o aluno a relacionar o conteúdo aprendido com a sua realidade. As questões são montadas com base em perguntas que solicitam respostas dos alunos, sempre exigindo uma comparação entre sua realidade ou o conhecimento que ele(a) possui sobre o tema.

HISTÓRIA

São dois os livros de História. Com exceção de um autor e uma autora ligados à Fundação Roberto Marinho, não há referências sobre a titulação e local de trabalho dos autores.

Inicialmente, os autores apresentam o estudo de História; a seguir, conceitos básicos, um pouco de história do mundo para adentrar a história do Brasil, que é estudada em todos os seus períodos.

Assim como em outros livros, os de História trazem na sua apresentação a dinâmica de estudo da matéria e orientam o educando a como fazer para aproveitar bem o conteúdo dos livros.

A metodologia de distribuição do texto inicia-se com um texto explicativo com o desenvolvimento do tema. São dispostas gravuras de telas de arte, fotografias, mapas, tabelas e quadros que ajudam o aluno a ter uma visualização sobre o tema, além de trechos de documentos oficiais ou não, poesias, romances e outros.

Ao final desse texto, vem uma seção denominada “O tempo não pára”, quando há uma introdução ao assunto da aula seguinte.

Os exercícios iniciam-se com uma seção chamada “Relendo o texto”, uma espécie de síntese com destaque dos pontos mais importantes. Em seguida, o aluno é convidado a transpor o que aprendeu para a prática por meio de atividades que lhes pedem para reler o texto, fazer associações com a vida real, refletir individualmente ou em grupo sobre questões relacionadas aos temas.

Na seção “Relendo o texto”, foram encontrados trechos de documentos oficiais e não oficiais relacionados a acontecimentos históricos do Brasil.

Os exercícios são formados por questões que exigem interpretação do texto, comparações, sobreposição sobre a realidade.

INGLÊS

O Inglês é apresentado em volume único. Os conteúdos são voltados para expressões básicas usadas no trabalho e nas relações do dia-a-dia, além de preenchimento de formulários e manual de aparelhos eletrônicos. Segundo os autores, o estudo do idioma nesse curso tem como finalidade “desenvolver a compreensão oral e escrita, ou seja, desenvolver [...] a capacidade de entender o que ouve e lê em Inglês, reconhecendo a estrutura básica da língua.”(Livro de Inglês p.6).

O texto da aula é dividido em seis partes:

- 1 assunto do dia - quando é apresentado o que será tratado na aula.
2. História de hoje - histórias com situações cotidianas, relacionadas ao que foi visto na emissão, utilizando o Inglês básico.
3. Apresentação - destaque e explicação do conteúdo principal da aula.

4. Preste atenção - seção que contém um resumo dos pontos mais importantes a serem lembrados.

5. Curiosidade cultural - destaques de aspectos culturais de povos que falam a língua inglesa.

6. Vamos pensar - apresenta uma questão que promove reflexão com o assunto da próxima aula.

Os exercícios são compostos por questões para completar, associar, relacionar, transformar frases utilizando o conteúdo aprendido, fazer leituras de figuras e criar frases.

Ao final do livro, são encontradas duas aulas de revisão e exercícios de reforço.

MATEMÁTICA

Os conteúdos de Matemática são distribuídos em quatro volumes, elaborados por professores da Universidade St^a Úrsula/RJ e da PUC/RJ, como Ana Lúcia Bordeaux e João Bosco Pitombeira, dentre outros.

Conteúdos: quatro operações, sistema de numeração, sistema de medidas, frações, noções de Geometria, números relativos, representação gráfica dos números, cálculos de áreas em figuras geométricas, medidas de capacidade, volume, números reais, noções de Estatística (leitura e organização de gráficos e tabelas), expressões algébricas, equações e inequações e sistemas do 1º grau.

Na apresentação dos livros, há evocação para que o aluno compreenda a Matemática como um saber que está sempre presente no seu dia-a-dia, incentivando a compreender os conceitos, orientando como estudar sem dificuldades os conteúdos com base em uma sequência diária e a resolução dos exercícios.

O texto da aula apresenta divisões que ajudam a organizar o estudo:

- Para pensar - é uma seção que propõem um problema para o aluno, incentivando-o a refletir sobre este.
- Nossa aula - explicação dos conteúdos.
- Exercícios - exercícios práticos com situações do cotidiano. Em algumas aulas que exigem mais dos alunos, vem uma seção extra com exercícios finais.

Professores e alunos acham que houve excesso de conteúdo e alguns deles nem chegaram a ser estudados por estarem acima da compreensão da maioria dos alunos; também não deram contas de resolução de todos os exercícios.

CIÊNCIAS

O curso dispõe de três volumes de Ciências. A elaboração diferencia-se dos demais. Nesse caso, os autores elaboraram as aulas separadamente. Seus nomes são apresentados relacionados com os números das aulas que elaboraram. Os autores afirmam que deram tratamento diferenciado aos conteúdos, pois evitaram ao máximo trabalhar a terminologia técnica, associando os conceitos científicos com suas aplicações práticas no dia-a-dia. “Procuramos selecionar assuntos que fossem do seu interesse e que pudessem, de alguma forma, tornar-se úteis para você, não apenas na sua vida escolar, mas sobretudo na vida diária.” (Livro de Ciência p. 6)

Conteúdos: O planeta vivo - aspectos físicos e biológicos do planeta Terra; O universo; A vida na Terra: a vida nos ambientes terrestre, os seres vivos: plantas e animais e suas diversas fases; Tecnologia: produção de energia, ambientes industriais; O corpo humano; Noções de Física: resistência, movimento, produção de energia, alavanca, noções de Química: reações, funções. Saúde e ambiente: parasitoses, doenças transmitidas por vetores e vírus.

Os textos das aulas apresentam seções que ajudam o aluno a estudar. São elas:

- Atenção - histórias com personagens, notícias de jornais, recursos que proporcionem uma introdução contextualizada para o assunto da aula.
- Mãos à obra - exercícios reflexivos com base no que foi lido na seção anterior; muitos deles trazem gráficos, tabelas, mapas, ilustrações.
- A voz do professor - contém explicações sobre as situações e os problemas trazidos pela seção anterior.
- Informação nova - conteúdo que o aluno ainda não estudou.
- Resumo - destaque das informações mais importantes das aulas; e
- Exercícios - questões para resolução, referentes aos conteúdos estudados.

As questões dos exercícios são em sua maioria de resposta livre, exigindo dos alunos que façam comparações, que utilizem conhecimentos anteriores sobre o tema, e interpretação do que foi lido e ouvido na aula.

Os livros apresentam todas as funções previstas no Guia de Avaliação do Livro Didático; possuem uma dinâmica de apresentação de conteúdos instigante, se bem explorados, despertam a curiosidade dos educandos para a ampliação dos conhecimentos. Como já dito em relação aos conteúdos, o teor dos livros é bem universalizado, o que nos fez sentir falta de aspectos históricos, físicos e culturais de nossa Região e do Estado do Ceará.

Um aspecto que se faz necessário no material de ensino a distância é a disponibilidade da resposta dos exercícios para correção das atividades. Quando o material passou a ser usado numa sala com acompanhamento de professores, não foi feita adequação e as respostas continuaram nas últimas páginas do livro. Os professores não consideravam que isso fosse bom, pois o aluno não se esforçava para fazer uma leitura mais aprofundada do material, ou que as respostas diferentes permitissem o debate; eles iam logo olhar se estava certo ou errado.

As aulas gravadas são muito elogiadas. De acordo com professores e alunos, os diálogos são facilmente compreendidos, no entanto, o tempo de duração de 15 minutos era pouco, quando eles estavam estudando Matemática ou Português, matérias em que apresentavam mais dificuldades. Como a emissão do dia seguinte apresentava conteúdo novo, eles reclamavam que não dava para entender.

Os livros eram de boa impressão, folhas de boa qualidade, com bons conteúdos; a encadernação é que não era boa e não resistiu a um ano de trabalho, soltando as folhas com facilidade, impedindo o uso por parte de outro aluno. Havia a reclamação da falta de figuras.

APÊNDICE 03

QUESTÕES PARA OS DIRETORES DAS ESCOLAS

1- IDENTIFICAÇÃO

CARGO: Diretor () Coordenador Pedagógico ()

Tempo no cargo: _____

Formação: () Sem nível superior () Com nível Superior

Curso: _____

Escola: () Municipal () Estadual

Tempo da escola no projeto: _____

2 - SOBRE O PROJETO

Questões relacionadas ao objetivo: **a realização do projeto de acordo com o que foi planejado e proposto;**

1 - Como foi feita a implantação do TAF na escola? A escola aderiu ao programa ou foi designada a assumi-lo?

2 - O TAF foi bem aceito pela comunidade escolar? Por quê?

3 – Havia algum critério para lotação dos professores no projeto? Quem os criou? Quais?

4 - Qual o perfil dos professores participantes do projeto? Foram adequados aos objetivos do TAF?

5 - Todos os professores foram capacitados? Por quê?

6 - A disponibilidade de equipamentos e de materiais pedagógicos foi adequada à estrutura do TAF?

7 - Qual a avaliação sobre a qualidade didática das aulas (emissão ou vídeo) e dos livros?

8 - Como se deu o acompanhamento da Fundação Roberto Marinho e/ou CREDE a (s) telessala (s)? Tal acompanhamento foi adequado?

9 - Houve alguma discussão entre os professores e o Núcleo Gestor abordando o andamento do projeto? Essa discussão foi útil? Em que sentido?

10 - Como a escola deu apoio aos professores durante o projeto? Tal apoio foi adequado?

Questões relacionadas ao objetivo: **validade do TAF nos moldes em que foi realizado para a aprendizagem e a emancipação social dos aprendizes**

11 - O perfil dos alunos que foram matriculados no Projeto é adequado aos objetivos do TAF? Por quê?

12 - Houve boa aceitação do Projeto pelos alunos fora da faixa etária do ensino noturno?

13 - Como a gestão da escola acompanhou o desempenho dos alunos? Tal acompanhamento foi adequado? Por quê?

14 - Os alunos do projeto se integraram às atividades extraordinárias da escola?

15 - Paralelo ao curso foi oferecido aos alunos outros incentivos, tais como curso de qualificação profissional?

16 - Os alunos do TAF continuaram estudos no TAM? Em caso de resposta negativa indagar acerca dos motivos.

APÊNDICE 04

QUESTÕES PARA OS PROFESSORES

1- IDENTIFICAÇÃO

SEXO: Masc. () Femin. ()

FAIXA ETÁRIA

20 a 30 anos ()

31 a 40 anos ()

41 a 50 anos ()

Maior de 50 anos

Formação: () Sem nível superior () Com nível Superior

Curso: _____

Tempo de serviço no magistério: _____

Experiência com o Telensino: Sim () Não ()

Tempo de experiência: _____

Escola: () Municipal () Estadual

2 – SOBRE O PROJETO

Questões relacionadas ao objetivo: **a realização do projeto de acordo com o que foi planejado e proposto;**

1 - A sua participação no projeto foi por escolha própria ou determinação da escola?

Sentia-se preparado para o trabalho polivalente? Por quê?

2 - Participou da capacitação? Em caso positivo descreva o que achou?

3 – O que foi trabalhado nas capacitações?

4 - Como se deu o acompanhamento e apoio pedagógico ao projeto por parte da escola?

Foram adequados? Por quê?

5 - Existiu algum acompanhamento sistemático do CREDE ou da Fundação Roberto Marinho ao trabalho de vocês? Foi adequado? Por quê?

6 – A metodologia definia uma emissão e a seguir aprofundamento. Existia a possibilidade de repetição de uma emissão?

7 - Quais atividades eram realizadas após uma emissão? Eram adequadas aos conteúdos trabalhados na emissão e aos objetivos da mesma?

8 - O número real de aula/dia correspondeu ao planejado? Como se deu o acompanhamento dos alunos nessa dinâmica emissão-aprofundamento?

10 – Havia a recomendação da formação de equipes. Elas funcionaram? Quais os pontos positivos e as dificuldades?

11 – Houve dificuldade na utilização dos recursos audiovisuais para emissão de uma aula?

Tudo o que foi divulgado no currículo do curso aconteceu, por exemplo, as aulas passeio? Por quê?

12 - Houve disponibilidade dos recursos tecnológicos e didáticos?

13 - Participou da prova de êxito? O que representava aderir à prova?

14 - Como os alunos compreendiam a prova de êxito?

15 - Houve alguma discussão entre professor e Núcleo Gestor em relação ao andamento do projeto?

16 - O que você faria se fosse dado condições de alterar alguma coisa no Projeto? Por quê?

17 – Que pontos poderíamos apontar como de dificuldade para o professor trabalhar com o projeto?

18 – E os pontos positivos?

Questões relacionadas ao objetivo: **a validade deste nos moldes em que foi realizado para a aprendizagem e a emancipação social dos aprendizes**

19- Houve alguma diferença na aceitação do TAF pelos alunos de mais idade e os mais jovens?

20- O TAF foi bem aceito pela comunidade escolar?

21 - Existiu algum trabalho de conscientização desses alunos para que eles ingressassem no programa?

22 - As telessalas foram instaladas nas zonas urbanas de variadas atividades produtivas (industriais, comerciais...) e também nas zonas rurais (atividades primárias em sua maioria)? Havia alguma orientação diferenciada no tratamento dos conteúdos para cada realidade?

23 - Qual a sua avaliação sobre a qualidade didática das aulas e dos livros? Eram de fácil compreensão para todos os alunos?

24 - Como foi realizada a avaliação de rendimento de aprendizagem com os alunos? Foi adequada ao perfil dos discentes? Por quê?

25 - Observou se havia diferença no desempenho dos alunos? Se havia a que pode ser atribuído?

26 - A conclusão do curso propiciou mudança de vida para seus alunos? Por quê?

27 – Os alunos concludentes deram continuidade aos estudos no TAM? Por quê?

28 - Que pontos poderíamos apontar como de dificuldade para o aluno acompanhar o curso?

29 - Os alunos faziam alguma relação entre a necessidade de estudar e o mercado de trabalho?

30 – Teve oportunidade de acompanhar alguma mudança real na vida de algum aluno ao qual pudesse associar ao fato de estar cursando o nível fundamental?

APÊNDICE 05

QUESTÕES PARA OS EDUCANDOS

1- IDENTIFICAÇÃO

SEXO: Masc. () Femin. ()

FAIXA ETÁRIA

16 a 20 anos ()

21 a 30 anos ()

31 a 40 anos ()

41 a 50 anos ()

Maior de 50 anos ()

ESTUDO ANTERIORES:

() até a 4ª série () 5ª série () 6ª série () 7ª série () 8ª série incompleta.

OCUPAÇÃO: _____

TEMPO SEM ESTUDAR (resposta em anos): _____

ESCOLA: () Municipal () Estadual

TURNOS DE ESTUDO: () manhã () tarde () noite

2 – SOBRE O PROJETO

1- Como tomou conhecimento do Projeto?

2 - Qual a motivação para matricular-se?

3 - O que acha de cursar quatro anos em um?

4 - Houve disponibilidade de livros, televisores, fitas ou captação do sinal da emissora que transmitia as aulas?

5 – Qual o número de aulas por dia? Você compreendia o conteúdo de todas elas? Para cada aula tinha uma atividade? Dava tempo fazer todas elas?

6 - Em sua telessala foram formadas as equipes? Como desenvolveram suas atividades?

7 - Houve oportunidade de utilizar o que foi aprendido na sala de aula em sua vida profissional ou pessoal? Por quê?

8 - O (a) professor(a) conseguia esclarecer suas dúvidas em todas as disciplinas? Por quê?

9 - Que aspectos poderíamos apontar como de dificuldade para acompanhar o curso?

10 - Como era o comportamento dos alunos na sala de aula em relação aos colegas e aos professores? Por quê?

11 - Como os alunos eram avaliados? A avaliação indicava realmente o aproveitamento do aluno no curso? Por quê?

12 - Ocorreu alguma mudança em sua vida pessoal ou profissional devido ao fato de ter cursado o TAF? Por quê?

13 - Alguém da sua família ou do seu círculo de amigos voltou a estudar incentivado por ver você estudando?

14 - Deu continuidade aos estudos no TAM? Por quê?

15 - O que você faria se tivesse condição de alterar algo no projeto? Por quê?

APÊNDICE 06

QUESTÕES PARA TÉCNICOS DO CREDE - SAP - Sistema de Acompanhamento Pedagógico

Formação: _____

Função no projeto: _____

Tempo na Função: _____

Tempo no CREDE: _____

1 – Qual a participação dos CREDE na implantação do Projeto?

2 – Quantos profissionais do CREDE estavam envolvidos no acompanhamento do Projeto?

3 - Qual a orientação dada em relação à lotação dos professores? Quais os critérios de lotação?

4 - Teve alguma orientação em relação a matrícula e remanejamento do aluno do TAF?

5 - O fato de o Ceará ter o Telensino que utiliza uma metodologia semelhante deu alguma contribuição ao TAF?

7 – Houve alguma rejeição a metodologia? Por quê?

Houve alguma intervenção do CREDE sobre a Metodologia ou a escolha do material didático?

8 – Como se deu o envolvimento das escolas com Projeto? Por adesão ou não?

9 - Quais são as condições para a Escola implantar o Tempo de Avançar?

10 - O CREDE participou da capacitação dos professores?

11 - Você acha que a capacitação foi boa? Por quê?

12 - Como de deu o acompanhamento realizado pela Fundação Roberto Marinho? Havia feed back no que eles diagnosticavam nas escolas?

13 - Na sua visão o Projeto sofreu alguma descontinuidade? Por quê?

14 - O Projeto retirou muita gente do ensino noturno que deveria cursar o ensino fundamental em quatro anos, isso foi positivo ou negativo? Por quê?

15 – A Prova de Êxito representou um incentivo financeiro aos professores do TAF cujos alunos obtiveram bons resultados. Qual a outra utilidade desta prova?

16 -Quais são os ganhos obtidos com o programa?

17 - E o grande desafio?

APÊNDICE 07

QUESTÕES PARA OS MEMBROS DA COORDENAÇÃO DE EJA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS:

Sexo: Masc. () Feminino ()

Formação: _____

Cargo que ocupa: _____

1 - O Projeto Tempo de Avançar chegou a essa Coordenação como uma proposta para EJA ou uma continuidade das ações de aceleração de estudos?

2 - Anterior ao TA havia alguma ação de estudos de 5ª a 8ª série para EJA?

3 – Como a Coordenação tomou parte na implantação do Projeto?

4 - A metodologia do TA é similar à desenvolvida no telensino. O telensino foi questionado em nosso estado pelos professores chegando a passar por uma reforma. Um projeto de metodologia semelhante não despertou um sentimento de rejeição nos professores participantes?

5 - A Coordenação interferiu na metodologia do telecurso 2000?

6 – Qual o período de vigência do projeto?

7 - Como chegou às escolas?

8 - Possuía algum recurso financeiro específico ou foi implementado com os recursos do estado? Qual a origem dos recursos do TA?

9 - Houve alguma avaliação do material utilizado (livros e fitas) por essa Coordenação?

10 - As telessalas foram instaladas nas zonas urbanas de variadas atividades produtivas (industriais, comerciais...) e também nas zonas rurais (atividades primárias em sua maioria)? Havia alguma orientação diferenciada no currículo do curso para cada realidade ou foram tratadas da mesma forma?

11 - O acompanhamento das telessalas era feito apenas pela Fundação ou a Coordenação chegou a realizar ações do mesmo tipo?

12 - Houve alguma ruptura no desenvolvimento pedagógico do projeto?

13 – No desenvolvimento do projeto foi verificada alguma perda nas ações anteriormente planejadas? E ganhos?

14 – O que foi a “Prova de êxito”? Porque ocorreu só uma vez?

15 – O que acontecia com os desafios colocados pelos professores nos fóruns de escuta das capacitações e relatados pela Fundação Roberto Marinho?

16 – Nos relatórios lê-se sobre uma avaliação externa. Ela aconteceu?

17 - Os alunos do Projeto eram em sua maioria trabalhadores. A Coordenação tomou conhecimento de contribuições do Projeto para a melhoria da qualidade de vida do aluno?

18 - Na época ficou constatado que houve um elevado número do retorno de adultos aos estudos, provocando o que o Secretário Napolini chamou de “invasão” escolar. Esse fenômeno foi positivo ou negativo para os resultados do Projeto?

19 - O que tem como elogio e como crítica ao Projeto?

APÊNDICE 08

SOBRE CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

QUESTÕES PARA COORDENAÇÃO DE EJA - SEDUC

01 – Há quantas capacitações acompanhou?

02 - Qual sua participação como membro da Coordenação?

03 - As capacitações foram realizadas por técnicos da Fundação Roberto Marinho, que argumentos eles apresentaram para não incluir técnicos do Ceará, visto que temos profissionais capacitados para tal na SEDUC?

04 - Havia uma seqüência nas capacitações de ouvir o que os professores tinham a dizer para transformar em material a ser trabalhado. Essa seqüência foi seguida?

05 - Qual o perfil dos professores que participavam da capacitação? Havia alguma queixa mais freqüente em relação a capacitação por parte dos professores?

06 – Qual o motivo de não ter havido a última fase da capacitação em 2002?

APÊNDICE 09

QUESTÕES PARA FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

(ELABORADO E ENVIADO VIA E-MAIL E CORREIO, SEM RETORNO)

01 – Qual a linha teórica que orienta a metodologia das capacitações?

02 – Qual o perfil dos capacitadores?

03 - As capacitações foram realizadas por técnicos da Fundação Roberto Marinho, que argumentos a Fundação apresenta para não incluir técnicos do Ceará, visto que a SEDUC possui profissionais capacitados para tanto?

04 - Havia uma seqüência nas capacitações de ouvir o que os professores tinham a dizer para transformar em material a ser trabalhado. Essa seqüência foi seguida?

05 - Qual o perfil dos professores que participavam da capacitação? Havia alguma queixa mais freqüente em relação a capacitação por parte dos professores?

06 – Qual o motivo de não ter havido a última fase da capacitação em 2002?

APÊNDICE 10

QUESTÕES PARA TÉCNICOS DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

1- IDENTIFICAÇÃO

Função: _____
 Tempo de atuação no Projeto: _____
 Formação: () Sem nível superior () Com nível Superior
 Curso: _____
 Tempo do município no projeto: _____

2 - SOBRE O PROJETO

Questões relacionadas ao objetivo: **a realização do projeto de acordo com o que foi planejado e proposto;**

- 1 - Como foi feita a implantação do TAF no município?
- 2 – O que levou o município a aderir ao projeto?
- 3 - O TAF foi bem aceito pelos professores e alunos?
- 4 - Os professores foram escolhidos para essa função por com base em que critérios?**
- 5 - Todos os professores foram capacitados?
- 6 - Qual o perfil dos professores participantes do projeto?
- 7 - Como se deu a estrutura do Projeto com relação à disponibilidade de equipamentos e materiais pedagógicos?
- 8 - Como se deu o acompanhamento da Fundação Roberto Marinho e/ou CREDE na(s) telessala(s)?
- 9 - Houve alguma discussão entre a Secretaria de Educação do Município, Núcleo Gestor da Escola e os professores acerca do andamento do projeto?
- 10 – Onde houve maior concentração de telessalas: na Zona urbana ou Rural? Por que?
- 11 - Como a Secretaria deu apoio ao Professor durante o projeto?

Questões relacionadas ao objetivo: **a validade deste nos moldes em que foi realizado para a aprendizagem e a emancipação social dos aprendizes**

- 12 - Paralelo ao curso foi oferecido aos alunos outros incentivos tipo curso de qualificação profissional? Por que?
- 13 – A Secretaria tomou conhecimento de melhoria na qualidade de vida dos alunos após a conclusão do curso?

ANEXOS

Ilíjoca de Jericoocara, 23 de Janeiro de 2008

SPU-SISTEMA DE PROTOCOLO UNICO

Saudações

SEPLAG(CE) NUM. 08034134 9

SEDUC DATA: 28/01/08 HORA: 16:30

Excelentíssima Sra. Secretária

Venho através desta pedir-lhe ajuda no sentido de autorizar eu, ao mesmo, proporcionar uma alternativa de Suplente do ensino médio para nosso município. Pois o mesmo está cursando a educação para maiores de 30 anos como é o meu caso, em nosso município, 36 pessoas com idade acima de 29 anos, concluíram o ensino fundamental com muita dificuldade e esforço, e com as oportunidades de emprego são muito poucas, desejamos concluir o ensino médio para poder ter-mos uma perspectiva de melhoria de vida.

Somos pessoas humildes, mas, com um anseio de realizar o sonho de cursar uma faculdade e mudarmos nossa triste realidade, gente simples com esperança de alcançar um objetivo que possa proporcionar uma vida melhor para toda nossa família. Com muito sacrifício fizemos nossas matrículas no E.F.M José Teixeira de Albuquerque, mas, estamos recebendo nossas cartas de cancelamento ao recebermos a triste notícia de que o TAM não vai mais existir.

O ensino fundamental foi para nós, uma grande vitória, pois mesmo passando por diversas dificuldades e ultrapassando muitos obstáculos, conseguimos vencer. Muita gente mudou, completamente sua visão em relação ao que era impossível e que poderia se tornar possível. Gente sem perspectiva, sem estímulo que agora, torna-



nam-se esperanças e com outra visão do futuro. Como exemplo, nós temos pessoas que antes renúnciam na ociosidade e que já estão até trabalhando por conta dos exemplos de determinação. Não vou citar os nomes, mas, posso assegurar que houve uma mudança quase que radical.

Eu por exemplo, já quase não tinha esperanças, mas o estudo me removeu e como se fosse uma injeção de ânimo reacendeu o propósito de minha vida. Por favor, não deixe meus sonhos se ocultarem.

Com 34 anos, sou casada e tenho 3 filhas menores, mais, estou ansiosa para concluir o ensino médio, cursar faculdade e melhorar a vida de meus filhos, poder dar um futuro melhor para eles e servir de exemplo, que enquanto houver vida ainda há esperança, que podemos tornar o impossível em possível para quem quer.

Peço-lhe por favor que a senhora olhe com carinho e pense que sua atitude pode e vai mudar o destino dessas pessoas tão humildes, mas queridas. Em anexo segue a lista de pré-matricula de 36 pessoas que irão agradecer muito sua compreensão e ajuda.

Muito obrigada,
Elisai F. do N. de Assunção

PS: Pelo amor de Deus, nos escute e nos ajude!
Precisamos Estudar!!!

Prova de ÊXITO

PROGRAMA DE BONIFICAÇÃO DE
PROFESSORES POR BOM DESEMPENHO

MANUAL DE ORIENTAÇÃO
DO PROFESSOR

INSTITUTO

MULTIPLICAR

GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ




FUNDAÇÃO
ROBERTO MARINHO

A p r e s e n t a ç ã o

O Programa Prova de Êxito é uma ação conjunta do Instituto Multiplicar com a Fundação Roberto Marinho, voltada para a valorização e reconhecimento do trabalho do professor do Ensino Fundamental. O presente Manual de Orientação do Professor contém o regulamento do Programa, os procedimentos para a inscrição e informações complementares. Fique atento a todas as orientações, pois elas são fundamentais para sua participação.

Regulamento

FINALIDADE

O Programa Prova de Êxito é uma ação conjunta do Instituto Multiplicar com a Fundação Roberto Marinho, em parceria com o Governo do Estado do Ceará, Secretaria de Educação Básica, voltada para a **valorização e reconhecimento** do trabalho do professor do **Projeto Tempo de Avançar**.

OBJETIVO DO PROGRAMA

O Programa Prova de Êxito visa **promover** um elevado desempenho do professor do **Ensino Fundamental** para jovens e adultos.

A QUEM SE DESTINA

O Programa Prova de Êxito é destinado **aos professores** do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal que atuam no **Projeto Tempo de Avançar**.

PREMIAÇÃO

A premiação consta da **bonificação** no valor de R\$ 20,00 (vinte reais) por disciplina, conferida ao professor **por cada aluno** de suas turmas que **se classifique** entre os 50.000 melhores colocados nas provas de avaliação de **cada disciplina**. O repasse do valor referente à bonificação do professor será efetuado através do Banco do Brasil.

ELEGIBILIDADE

São elegíveis ao Programa Prova de Êxito:

- os professores do Ensino Fundamental do Projeto Tempo de Avançar que estiverem **regularmente inscritos** junto à Secretaria Municipal de Educação ou ao Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) da sua cidade.

PROCEDIMENTO PARA INSCRIÇÃO

Para **efetivação** da inscrição no Programa Prova de Êxito, o professor deverá encaminhar, a SEDUC – **Núcleo de Suporte de Administrativo**, Bairro Cambeba, CEP 60.839-900, com os seguintes documentos:

- cópia do Registro Geral (RG) e Cadastro de Pessoa Física (CPF);
- termo de inscrição e adesão, disponível nos postos de inscrição das Secretarias Municipais de Educação e nos CREDE, preenchida em letra de forma, **manuscrita somente** com esferográfica de tinta azul.

Serão considerados inscritos os professores que **encaminharem** a documentação devida nos prazos previstos, em envelope identificado por seus dados pessoais, após análise e aprovação do seu conteúdo e forma.

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

A classificação dos professores **se dará mediante** o resultado dos 50.000 alunos melhores colocados em cada disciplina.

A avaliação do **desempenho dos alunos** se fará a partir da comprovação de competências e habilidades adquiridas, avaliadas através de provas disciplinares que compõem o currículo do Ensino Fundamental para **jovens e adultos** do Projeto Tempo de Avançar.

CRITÉRIO DE DESEMPATE

Fica estabelecido como critério de desempate **a nota média** de todos os alunos **de cada professor**.

PROCESSO E CRONOGRAMA DO PROGRAMA

Para a realização do Programa Prova de Êxito, está previsto o seguinte cronograma:

Etapas do Processo	Cronograma
Lançamento	22 de maio de 2000
Inscrições	23 de maio a 2 de junho de 2000
Realização das provas	<ul style="list-style-type: none">■ julho de 2000, <i>disciplinas de Português e Ciências;</i>■ outubro de 2000, <i>disciplinas de História e Geografia;</i>■ dezembro de 2000, <i>disciplina de Matemática.</i>
Auditoria externa do programa	Junho a dezembro de 2000
Divulgação dos resultados nos postos de inscrição e nas escolas	30 dias após a realização da prova.

GESTÃO DO PROGRAMA

A gestão do Programa Prova de Êxito **será coordenada** por uma comissão técnica que responderá pelo acompanhamento das etapas do Programa, zelando pela **lisura do resultado**. A comissão técnica é formada por:

- 1 representante do Instituto Multiplicar;
- 1 representante da Fundação Roberto Marinho;
- 1 representante da Secretaria de Educação Básica do Ceará;
- 1 representante das Secretarias Municipais de Educação;
- 1 representante da Universidade Federal do Ceará.

COMPETÊNCIAS

As provas serão elaboradas, aplicadas e corrigidas por **instituições especializadas**, contratadas especialmente para este fim.

A homologação dos documentos de inscrição será feita pela **Secretaria de Educação Básica do Ceará**, mediante a colocação de carimbo e assinatura em local apropriado para tal, na ficha de cadastramento do professor.

VETO DE PARTICIPAÇÃO

Será vetada a participação do professor que apresentar não conformidade, **parcial ou total**, em sua ficha de cadastramento.

A não conformidade, parcial ou total, apresentada pelo aluno em sua **ficha de cadastro**, implicará na rejeição da ficha para fins de premiação do respectivo professor.

Para **fins de veto**, são consideradas não conformidades:

- identificação inadequada do envelope da documentação de inscrição;
- falta de algum documento solicitado para a efetivação da inscrição do professor;
- preenchimento do termo de inscrição e adesão fora dos padrões estabelecidos (uso de letra de forma, manuscrita somente a caneta esferográfica de tinta azul);
- rasuras, uso de corretivos na documentação de inscrição;
- formulários preenchidos de modo incompleto;
- falta de alguma assinatura requerida no termo de inscrição e adesão;
- documentos comprovadamente fraudados.

CONDIÇÕES GERAIS

A transferência de alunos **inter ou intraturmas** após o encerramento das inscrições, não o qualifica na turma de destino a não ser que o professor seja o mesmo.

O professor que **substituir a outro** já inscrito anteriormente, independentemente do motivo, não poderá participar do programa, a não ser que sejam abertas novas inscrições, às quais o novo professor deve submeter-se.

O professor que, por qualquer motivo, deixar de ministrar aulas será considerado **automaticamente desqualificado** para concorrer ao programa, mesmo que seus alunos já tenham sido avaliados.

Ao se inscreverem, **os professores aceitam automaticamente** as disposições e termos deste regulamento, não lhes sendo facultado o direito de contestar, impugnar, discutir as cláusulas estabelecidas para o Programa Prova de Êxito.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O Programa Prova de Êxito vai oferecer uma avaliação externa aos alunos do Ensino Fundamental do Projeto Tempo de Avançar, sendo considerada, pela Secretaria de Educação Básica uma atividade escolar para todos esses alunos.

A aplicação dos testes se dará conforme o cronograma e as disciplinas do Projeto Tempo de Avançar, constantes do regulamento.

O Programa Prova de Êxito vai classificar os alunos apenas para fins de concessão de bonificação do professor, permanecendo, para efeito de certificação dos alunos, o sistema de avaliação adotado pela Secretaria de Educação Básica.

LEIA COM ATENÇÃO AS ORIENTAÇÕES A SEGUIR

Retire do folheto informativo do Programa Prova de Êxito o Termo de Inscrição e Adesão e **preencha** de acordo com as orientações abaixo:

- 1 - Use, somente, esferográfica com tinta azul para preencher todos os campos.
- 2 - Você não pode deixar os campos 1, 2, 3, 4 e 5 sem preencher. Se algum destes campos ficar em branco, a inscrição não será aceita.
- 3 - Se tiver conta no Banco do Brasil, risque no quadrinho correspondente ao sim. Em seguida coloque o número da conta com o dígito e depois o número da Agência, nos quadrinhos seguintes. Caso não tenha conta no Banco do Brasil, deixe em branco estes campos, pois não são obrigatórios para sua inscrição.
- 4 - Tome o maior cuidado para não rasurar, manchar, deformar ou danificar esta ficha, pois, se isto acontecer, sua inscrição não será aceita. Não utilize corretivos.

- 5 - Caso tenha de abreviar o nome, nunca abrevie o primeiro e o último nome.
- 6 - Não utilize hífen em caso de quebra de linha e deixe espaço entre os nomes.
- 7 - O preenchimento deve ser em letra de forma, manuscrita, legível.
- 8 - O preenchimento deve sempre começar da esquerda para a direita.

***i* NÃO ESQUEÇA**

Envie toda documentação exigida no regulamento para: SEDUC – Núcleo de Suporte Administrativo, Bairro Cambé, CEP 60.839-900

***i* PARA TIRAR DÚVIDAS**

- Procure o CREDE da sua Região.
- Procure a Secretaria Municipal de Educação do seu município.
- Procure a Secretaria Estadual de Educação.
- Visite o Site do Programa Prova de Êxito – www.provadeexito.org.br

**COLÉGIO DA POLICIA MILITAR
MARIVALDA RODRIGUES SOUZA Nº 28**

CURSO: TELECURSO. FUNDAMENTAL II – 2001-I

AVALIAÇÃO GERAL. DATA: 28.06.01

Primeiro, quando eu decidir a começar voltar a estudar já sabia que ia ter uma família, para mim foi à melhor decisão que tomei em minha vida. Meus amigos passaram me transmitir que a vida para mim não tinha parado, passei a sentir ânimo de viver, sentir vontade de crescer em meus caminhos, a vida passou me transformar, hoje penso de chegar todos os meus sonhos, que na verdade não tinha mais.

Hoje posso dizer que já comecei dar o maior passo da minha vida, hoje posso dizer que sou a mulher mais feliz, por ter tido força e coragem de começar a minha vida tudo de novo, não me importa se vou terminar a minha vida com certa idade, o que me importa é que hoje estou conseguindo realizar o meu maior sonho. Quero mostrar para mim mesmo o quanto eu sou capaz de chegar onde quero por que toda a minha vida só tenho sentido por lutar por tudo que eu quero e 2º sonho é poder publicar um livro que a 4 anos escrevo, mas não tenho preça, a minha preça eu deduzi que foi meu mau casamento, hoje tenho orgulho de chegar onde eu cheguei.

Sobre meus companheiros de sala, não tenho muito para falar, pois todos são conscientes do que faz o que quer, a “Gênova” sabe ser uma orientadora, acredito por a pessoa que ela é, vão conseguir eles vontade de querer estudar, só tem que fazer eles saber dividir as coisas se quer, que se não quer botar para o Sargento Martins que o sermão dele vai transformar por eles tem que saber entender que eles não estão no colégio estudar e sair da policia...

Professora eu te adoro do fundo do meu coração, fiquei triste por um dia apesar d ter passado alguém querer te magoar. Te admiro muito pela pessoa e orientadora que você é. Você é linda de espírito e rica de bondade. Tenho uma amiga para contar um pouco de mim, quem sou eu para lhe magoar se você não é má pessoa.

Você é forte, corajosa e muito disposta.

Professora, desejamos a Senhora tudo de bom, outra igual não encontraremos.

UM POUICO SORE MIM

Não posso esquecer que hoje é um dia muito especial para mim, pois começando uma fase nova na minha vida. Estou voltando as aulas com uma vontade imensa de estudar, mais também de vencer profissionalmente, e provar para mim e para todos que não a limite para quem quer aprender.

Eu não tenho pai e nem mãe, meu marido foi embora e mim deixou com cinco filhos, o mais velho tem dez anos e a mais nova tem três anos. Não conheci meus avós, nem meus tios, por isso me achava só até que conheci a Jesus, agora sim tenho tudo, pois todos os meus problemas conto para Ele. E Ele resolve mesmo que para isto Ele me coloque em proações, mas nunca deixou meus apelos em vão. Estou desempregada esse foi um dos motivos que mim trouxeram aqui, é vencer, vencer....

Maria Célia M. Moreira

ISABELA CHRISTINA ARAÚJO CARDOSO – BATURITÉ – CE.

Nós enquanto Ceja Donaninha Arruda da Cidade de Baturité em 2002 fomos procurados pelas Comunidades e Sindicatos Rurais paa abertura de salas de aula, devido as dificuldades de Acesso até a Sede.

O Ceja lecou seus professoras localidades, a qual encontramos barreiras burocráticas por parte dos Credes, no entanto com as parcerias Sindicatos, Comunidade e Associações, conseguimos a abertura e funcionamento destas salas, hoje contamos com 10 salas de aulas, e nossa luta está em dar continuidade ao Fundamental e Médio. “Queremos avançar e não parar”.

Hoje no II Aniversário do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, tivemos a oportunidade e contamos com a presença de dois alunos nossos , um representante do Sindicato e o outro líder Comunitário que vivenciaram está experiência e vitória.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

TESE APRESENTADA À UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

CANDIDATA: MARIA JOSÉ BARBOSA

TESE: AVALIAÇÃO DAS REPERCUSSÕES SOCIAIS ORIUNDAS DA
EXECUÇÃO DO PROJETO TEMPO DE AVANÇAR DESENVOLVIDO PELA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SEDUC

ORIENTADOR: PROF. DRº WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA
PARECERISTA: MARCIA SOARES DE ALVARENGA

PARECER:

Inicialmente gostaria de agradecer a prof. Maria José Barbosa e ao seu orientador, o Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, a oportunidade de dialogar sobre/com o seu texto- pretexto para este “encontro”. Procurei ter uma “escuta atenta” do seu trabalho de tese, isto é, ouvir a voz da autora tentando compreender, produzir sentido, como nos diz Bakhtin, neste novo encontro, em novos desdobramentos, adensamentos da sua rica e necessária pesquisa. Já que estou aqui, em um estado do nordeste, lembrei-me dos “conselhos “dados por Graciliano Ramos, escritor brasileiro em 1948, quanto ao exercício da escrita :

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem o seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, e mais outra, torcem até não pingar do pano mais uma gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar . Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.”

O que o trabalho de tese de Maria José quer dizer ? O que o seu trabalho de Pesquisa anuncia? Como professora-pesquisadora e leitora “interessada” das “vozes de professores, estudantes”, e “homens e mulheres simples”, busquei garimpar na sua escrita, as motivações de seu trabalho, os “caminhos trilhados” que justificam o trabalho de pensamento, isto é , o longo e cuidadoso trabalho de pesquisa.

Em linhas gerais, considero que uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito que (re)visita lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento, aí sim, bastante pessoais. Diante dessa primeira observação, pergunto: Quais as marcas singulares que nos possibilitam perscrutar no trabalho canônico da tese, condição acadêmico-institucional para a realização de um Doutorado, as marcas autorais de uma pesquisa que avalia as repercussões sociais de um projeto dirigido à capacitação de professores e escolarização de jovens e adultos?

Como inúmeras são as possibilidades de resposta a esta questão, gostaria de ressaltar, então, algumas potencialidades no trabalho de pesquisa de Maria José Barbosa:

1) *A pesquisa como trabalho e possibilidades auto-formativas* - A pesquisadora trabalhou a construção do campo investigativo procurando não operar com lógicas dicotômicas e fragmentadoras. A pesquisadora buscou em todo percurso investigativo a complexificação da relação sujeito-objeto, invertendo um postulado hierarquizador, historicamente excludente, trabalhando na formulação de um “desenho” de pesquisa pautado na reciprocidade de relações entre os diferentes sujeitos envolvidos no trabalho investigativo, concebendo a pesquisa a partir do *contexto circunstanciado*, compreendido e interpretado à luz da filosofia hermenêutica.

2) *A pesquisa como trabalho de construção de conhecimento* - Por que será que professores e estudantes da EJA, esses aparentes “desconhecidos”, vem irrompendo os programas educacionais, especialmente, a partir da década de 90, sob os efeitos da reestruturação produtiva? O trabalho cuidadoso de Maria José põe em relevo o campo de disputa da EJA por governos, movimentos sociais e instituições privadas que buscam representar os seus interesses ou formulando ou bloqueando “novos” interesses.

3) *A pesquisa como subversão da lógica unilateral de avaliação*. No seu minucioso trabalho de avaliação sobre/do “Tempo de Avançar” Maria José aponta vários paradoxos que envolvem a trajetória deste programa, a partir da análise dos seus objetivos:

a) capacitação de professores distanciada entre o proposto e o realizado, b) implantação de um regime de escolarização virtual para aqueles que tiveram pouco acesso a escola real, c) atendimento de meta escolar submetidas aos projetos políticos pedagógicos de organismos internacionais, governos locais que atualizaram formas de centralização e mandonismo, d) interdição e desestímulo à formação de intelectuais orgânicos dos municípios para a formulação de projetos de EJA, d) tentativa de neutralização do trabalho das universidades locais, em especial as públicas, no diálogo com os sistemas de ensino e os sujeitos escolares.

Por que investigar um programa regido por uma Fundação que ganhou status institucional e hegemônico de intelectual formulador de programas educacionais por várias décadas no estado do Ceará? Por que ouvir professores e estudantes deste

Programa? Por que “enxergá-los”, dar “confiança” as suas vozes se torna uma questão político- epistêmica? Uma questão “maior”, como nos convida Foucault à reflexão ?

Creio que o trabalho de tese de Maria José ao realizar esta significativa e densa avaliação do programa Tempo de Avançar, essa leitura a contrapelo, pode ser uma pista importante para estimularmos o movimento investigativo de programas dirigidas a grandes contingentes populacionais e que, ao meu ver, foi pouco considerada (ainda) sobre os efeitos/repercussões de programas de EJA.

Recuperar, ressignificar, tensionar os estudos sobre a avaliação do programas de jovens e adultos nos parece fundamental. Ouvir de forma “atenta e sensível” os professores e estudantes da EJA, trabalhar com eles como parceiros legítimos, reconhecendo a sua alteridade, oferece a todos nós que nos dedicamos aos estudos deste campo, pistas fecundas sobre outras dimensões formativas; dimensões estas que, ancoradas em paradigmas emancipatórios (Santos, 2000), transcendem às lógicas instrumentais e racionalidades técnicas hegemonicamente presentes nos processos iniciais e contínuos de formação de professores e escolarização de jovens e adultos, nos territórios de nossas pesquisas “interessadas”.

O trabalho de tese de Maria José, ao nos convocar epistemologicamente, politicamente e “sensivelmente” para outras possibilidades de racionalidades instituintes no campo da educação de jovens e adultos, consegue, principalmente a partir do rico que entrelaça a abordagem quantitativa com a abordagem qualitativa, tecer de modo artesanal, um vasto mosaico de possibilidades interpretativas sobre as repercussões do Programa Tempo de Avançar.

a) Os professores explicitam perplexidades em sua inserção no Tempo de Avançar em face a um “modelo formativo” que busca uniformizar/capacitar para aplicar um currículo, retirando a complexidade e a polifonia inerente a essa formação.

b) Um currículo que precariza o tempo de apropriação do conhecimento por jovens e adultos, incluindo-os de forma subalterna no processo de reestruturação produtiva,

3) Por último, gostaria de dialogar com a *questão dos referenciais metodológicos*. Por concordar com os referenciais da abordagem da filosofia hermenêutica, entendo que é necessário se “preparar” melhor para os desafios da pesquisa com os “outros”: Os sujeitos professores e estudantes. Uma pesquisa é um constructo cultural, é uma produção discursiva, ou melhor, é dispositivo de enunciação: fabrica realidades, produz um olhar sobre a realidade; mas não é a realidade. Nenhuma escrita é “inocente”. Escrever implica em assumir aquilo que Barthes (1990) definiu como a “propriedade dos meios de enunciação”. Isto é, a linguagem escrita é uma força constitutiva que dá forma a uma visão particular da realidade. Porém, não é a realidade. Dialogar com a “voz do outro”, interpreta-las, por exemplo, pressupõe uma longa e sistemática convivência com um grupo de pares.

O trabalho de abordagem da filosofia hermenêutica é fruto de muito trabalho empírico e adensamento teórico. É trabalho de pesquisa eminentemente ético. Creio ser necessário tensionar um as possibilidades desta abordagem quando trabalhada com grandes campos demográficos. Parece-me ser um equívoco histórico e político não reconhecer professores e estudantes jovens e adultos como seres temporais imersos numa cultura tão complexa como a cultura contemporânea, seres de contradição, conservadores e muitas vezes, pouco disponíveis às transformações no âmbito de suas práticas e *modus operandi*. Entendo ser fundamental perseguir as pluralidades e as polifonias que os/as docentes, jovens e adultos nos oferecem como matéria prima de trabalho e reflexão.

Senti em alguns momentos da escrita, uma dificuldade em assumir a provisoriade de suas enunciações, e/ou , o processo de implicação presente no trabalho de pesquisa. Entendo por implicação com base em Barbier (1985) e Lourau (1993), o processo pelo qual os nossos vínculos políticos, ideológicos, afetivos e profissionais do/da pesquisador/a influenciam todo o processo de investigação.

Pergunto como a pesquisadora compreende a naturalização deste programa como programa oficial de capacitação e escolarização de jovens e adultos; no sentido de que, me parece, que a Fundação Roberto Marinho continua mantendo o domínio e direção de ações focadas na educação de jovens e adultos determinando forma e conteúdo, do como educar jovens e adultos e o que estes devem aprender nas regiões do norte e nordeste brasileiro;

A questão da implicação permite discutir as pretensões de neutralidade e objetividade no trabalho investigativo em relação, principalmente, do argumento de que o/a observador/a já está implicado no campo de observação, e que sua intervenção modifica, transforma (e é transformado) pelo seu objeto-sujeito de estudo.

As questões aqui colocadas, longe de serem prescritivas e/ou diminuir a importância do trabalho de tese, buscam desafiar a experiência do pensamento. Motivação objetiva e subjetiva para a “aventura da pesquisa” e de uma escrita encarnada, repleta de potência e “encontros”, no sentido Delleuziano da acepção.

A tese da professora Maria José Barbosa, mais do que um trabalho acadêmico – fruto de um longo processo de formação-investigação- é um trabalho de uma professora “Sherazade”. Mulher-memória que vai desafiando os fios-desafios dos processos formativos de professores/as e de escolarização de jovens e adultos neste estado do Ceará, revelando os desenhos, os bordados, as tramas, as expectativas, avaliações, que fazem dos sujeitos da EJA, tanto aqui como em todos os quadrantes do território brasileiro, sujeitos tão singulares e plurais em diferentes processos de exclusão social quanto a nossa capacidade de desejar e trabalhar por democracia e justiça social.

Destaco a relevância do estudo para o campo da EJA, o desafio da abordagem metodológica em que são raros os que a dominam. Um campo fértil e generoso às novas descobertas na EJA no qual, certamente, Maria José Barbosa entra na galeria de novos

precursores. Parabenizo a Prof. Maria José Barbosa e ao seu orientador, prof. Wagner Andriola pela qualidade e densidade teórico-epistêmica do trabalho apresentado.

Fortaleza, 03 de junho de 2009.


Prof. Dr^a Marcia Soares de Alvarenga

Universidade do Estado do Rio de Janeiro