



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

ELAINE KIVITS DA GRAÇA

PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE
SANTOS

SANTOS

2017

ELAINE KIVITS DA GRAÇA

**PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE
SANTOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi

SANTOS

2017

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação intitulada **PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE SANTOS**, de autoria de **ELAINE KIVITS DA GRAÇA**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi
Orientadora da Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Simone Rodrigues Batista

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Santos, 11 de dezembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi, por me apontar e orientar o caminho a trilhar, construindo comigo novos saberes e novos sentidos para as leituras da minha vida.

Aos professores do mestrado, pelos ensinamentos, amizade e atenção.

A Secretaria de Educação do Município de Santos-SP, que disponibilizou a Bolsa Mestre-Aluno para a realização desta pesquisa.

Ao meu marido Paulo Graça, pela paciência, incentivo e compreensão durante este período de estudos, que me proporcionou a base e a persistência de nunca desistir.

Aos meus filhos Igor e Rafael, parceiros de todas as horas, pelo amor, carinho.

À Professora Débora Marreiro, Jocely Gonzalez e tantas professoras amigas, amantes da educação e incentivadoras da minha formação.

Aos meus colegas de turma que me incentivaram nesta caminhada.

Às professoras, participantes desta pesquisa, por me permitirem analisar suas aulas durante tanto tempo.

"Educar é educar-se
na prática da liberdade,
é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem –
por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais –
em diálogo com aqueles que, quase sempre,
pensam que nada sabem, para estes,
transformando seu pensar que nada sabem
em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais."

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa busca refletir a respeito da importância da formação docente contínua para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que permita diminuir a disparidade entre teoria e prática, discutir as especificidades do público da modalidade de ensino e as políticas de inclusão no município de Santos. Essa reflexão se justifica pela falta de formação específica para professores de EJA, que é atualmente uma modalidade de ensino que carece de melhor definição no preparo dos professores.

Esta investigação tem suas bases metodológicas na abordagem qualitativa, organizada a partir de entrevistas semiestruturadas a partir das contribuições de Triviños (2008) para a coleta de dados empíricos. Os dados coletados em três escolas da rede pública municipal de Santos pretendem, como objetivo final, expor a política de formação para professores de EJA sustentada pelos pilares das políticas públicas e propor alterações que atendam às necessidades formativas do público investigado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Políticas públicas. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present research seeks to reflect on the importance of continuing teacher education for Youth and Adult Education (EJA), which allows to reduce the disparity between theory and practice, to discuss the specificities of the teaching public and the inclusion policies in the municipality of Santos. This reflection is justified by the lack of specific training for teachers of EJA, which is currently a modality of teaching that needs better definition in the preparation of teachers.

This research has its methodological bases in the qualitative approach, organized from semistructured interviews based on the contributions of Triviños (2008) for the collection of empirical data. The data collected in three schools of the municipal public network of Santos aims to expose the training policy for teachers of EJA supported by the pillars of public policies and propose changes that meet the training needs of the public investigated.

KEYWORDS: Continuing teacher training. Public policy. Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 3.1	Proposta de atividade em sala de EJA - alfabetização.....	51
Figura 3.2	Proposta de atividade contextualizada em sala de EJA - alfabetização.....	52
Figura 3.3	Proposta de atividade com conceitos matemáticos em sala de EJA.....	55
Figura 3.4	Proposta de atividade com conceitos matemáticos infantilizados em sala de EJA.....	56
Gráfico 1	Idade dos alunos matriculados na EJA, no município de Santos em 2017.....	49
Quadro 1	A EJA nos cursos de Pedagogia.....	77
Quadro 2	Número de alunos e escolas de EJA, ciclo I e II.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

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

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

SEDUC – Secretaria de Educação

SEJA – Seção de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1.	MEU PERCURSO COMO PROFESSORA E FORMADORA.....	16
2.	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	25
2.1	Legislação.....	33
2.2	Políticas Públicas.....	36
2.3	Políticas de inclusão ou de exclusão?.....	38
2.4	A formação do educador da Educação de Jovens e Adultos sob a ótica de Paulo Freire.....	40
2.4.1	Paulo Freire e a Educação Libertária.....	45
3.	O TRABALHO COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SANTOS.....	47
3.1	O problema da Infantilização.....	50
3.2	Cidade Educadora e EJA.....	59
4.	PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..	64
5.	METODOLOGIA	69
5.1	As fases da pesquisa.....	70
5.2	Local da pesquisa.....	73
5.3	A descrição das etapas da pesquisa.....	74
6.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	76
6.1	Formação de Professores.....	76
6.2	Perfil do aluno de EJA.....	80
6.3	Jornada de trabalho docente.....	82
6.4	Relação professor/aluno e aprendizagem.....	84
6.5	Currículo.....	86
6.5.1	O currículo e suas especificidades.....	88
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	ANEXOS.....	96
	APÊNDICES.....	114
	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	130
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153

INTRODUÇÃO

“Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (e mulheres).”

Paulo Freire, 1987, p. 93

Os números relacionados à Educação de Jovens e Adultos sempre constituíram, para mim, um grande enigma, e, ao mesmo tempo, um grande incômodo diante do cenário de exclusão, que de modo intencional ou não, a escola acaba afastando centenas de jovens dos bancos escolares. Sempre que me deparava com sujeitos analfabetos, e em minhas visitas às escolas isso era extremamente comum, buscava entender os relatos dos alunos sobre suas trajetórias no processo educacional e descobrir as estratégias que utilizavam para sobreviver em uma sociedade letrada.

Desta forma, passei a observar a capacidade de adaptação dos educandos às situações diversas e adversas, a produção de novos saberes e as dificuldades de aprendizagem diante dos desafios cotidianos.

Essa questão tornou-se mais instigante quando iniciei a minha pesquisa de mestrado profissional. Surgiu a reflexão: como os professores atuam na EJA? De onde vem a formação específica para atuar na modalidade? Decidi investigar a Educação de Jovens e Adultos no município de Santos. Cada situação, momento, fala, leitura... transformou-se em um aprendizado, em um desafio. Nesse processo, muitas questões me ocorriam, muitas dúvidas me inquietavam.

Escolhi três escolas para efetuar a pesquisa e encontrar possíveis respostas para minhas inquietações. Inicialmente, observei algumas aulas, pois, ao atuar na Seção de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação (SEDUC), uma das minhas tarefas era acompanhar as aulas e a atuação dos professores.

Desse modo, a vivência como membro da equipe que atuava na SEDUC ampliou as possibilidades de observação e análise. Portanto, a presente pesquisa teve origem em minhas reflexões como funcionária pública atuante na EJA.

Assim, a questão central desta pesquisa se constituiu na investigação de como os professores atuam na EJA. Tornou-se necessário conhecer o que os

professores sabiam a respeito da EJA, quais suas concepções acerca da modalidade, como chegaram ao trabalho com jovens e adultos.

As práticas de ensino e aprendizagem constituíram a base da observação e reflexão sobre a prática docente.

Ampliei o campo de pesquisa qualitativa, na área da educação de jovens e adultos referente às concepções de políticas públicas e concepção de aprendizagem.

Com foco na perspectiva dos educandos, as aulas observadas forneceram material de análise para questionamentos acerca da postura dos professores. Ressalto, a escassez de material de estudo bibliográfico referente à formação específica de professores para atuar na modalidade EJA.

Pretendo, na interlocução desta pesquisa com os estudos bibliográficos, dialogar mais profundamente com os conceitos de Paulo Freire, Nóvoa, e Gadotti. Em síntese, ao abordar a compreensão sobre o saber, irei me deter em alguns momentos no conceito de saber de experiência, defendido em algumas obras de Paulo Freire.

Além disso, acredito que a dimensão da aprendizagem, vista sob a perspectiva dos professores, poderá contribuir para o delineamento de políticas educacionais e para a construção de novas propostas e intervenções pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem dos alunos da EJA mais significativo e contextualizado.

Nesse caminho da formação permanente, busco o diálogo como ferramenta de um pensar crítico, diálogo com o saber, diálogo com o outro. Irei dialogar durante a escrita desta dissertação de mestrado traçada em sete capítulos.

No Capítulo 1, contextualizo a proposta investigativa deste estudo e a sua relevância para o campo acadêmico ao apresentar minha trajetória profissional. O Capítulo 2, traz as contribuições históricas da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, suas repercussões, implicações e desafios educacionais. Trago ainda a legislação vigente e o que diz a Política Pública da EJA no município de Santos. O percurso da EJA no município de Santos sob a ótica da Cidade Educadora é contemplado no Capítulo 3. O Capítulo 4, ilustra o papel do educador na formação de jovens e adultos. A Metodologia utilizada na pesquisa e coleta de dados é exposta no Capítulo 5. O Capítulo 6 traz a categorização dos dados em uma análise tecida à luz da observação e das entrevistas com os professores participantes da

pesquisa. E como não poderia deixar de ocorrer, o Capítulo 7 sintetiza as descobertas e novas inquietações nas Considerações Finais.

Esse trabalho de pesquisa busca ver e entender o processo de ensino e aprendizagem na EJA no município de Santos. Essa compreensão poderá contribuir para o delineamento de políticas educacionais e para a construção de novas propostas e intervenções pedagógicas para o jovem e adulto participante da EJA.

1 MEU PERCURSO COMO PROFESSORA E FORMADORA

Contar a minha história e trajetória acadêmica e profissional é um exercício interessante - ora difícil, ora feliz - um movimento de reflexão e significado de tudo o que vivemos. Relembrar minha história, embora não possa revivê-la na íntegra é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências de outrora. É a partir dessa relação, entre passado e presente, com vistas ao futuro, que apresento alguns momentos que julgo significativos da minha trajetória de vida, demarcando minhas posições, posturas e meu olhar diante do mundo, especialmente escolar e acadêmico.

Aluna de escola pública (Educação Infantil e Ensino Fundamental), de família rígida e que valorizava os estudos, aprendi a respeitar, me dedicar, ser responsável em relação aos estudos e aos docentes. Foram nos espaços da família e da escola que me tornei “pessoa”. Foi, como nas palavras de Paulo Freire, experimentando-me no mundo que me fiz gente: “Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 1993, p. 88).

Apesar dos meus professores serem dedicados e comprometidos, em relação ao ensino da gramática o lema era: “lição dada, lição decorada”. Todos os dias, no início das aulas o professor sorteava alguns alunos e fazia uma chamada oral. Relembro bem de todas as conjunções adverbiais, substantivas... até hoje na ponta da língua. Nas disciplinas de história, geografia e ciências não era diferente, memorizávamos tudo, em matemática tinha verdadeiro pânico por conta do medo que eu tinha da professora e até hoje não gosto dessa disciplina.

Nesse “tempo de escola” procurava por leituras que não fossem apenas sobre a “História do Brasil”, “O corpo humano”, “Pontos Cardeais” para responder questões e fazer trabalhos.

Recordo-me que copiava muitos textos da lousa, às vezes nem sabia o que estava copiando e muito menos para quê. Copiava o mapa do Brasil e o mapa Mundi em papel vegetal, copiava a tabuada, copiava a análise sintática. Copiava, copiava, copiava! Poucas vezes eu produzia textos, imaginava ou criava. Autoria? Nunca!

É claro que não posso deixar de evocar o ditado envolto à sublime frase: “Na outra linha, parágrafo, travessão e letra maiúscula!”. Mas por que parágrafo? Por

que tinha que mudar a linha? Quantos “por quês”, quantas dúvidas, quantas interrogações em meus pensamentos.

Após completar o Ensino Fundamental, fiz curso técnico em Saúde no Colégio do Carmo (particular) em Santos, pois, meu sonho era ser dentista. Por inúmeras razões não foi possível e ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos, em 1992, onde o principal objetivo era poder abrir a minha própria escola de Educação Infantil. Assim que concluí o último ano, ingressei em Psicopedagogia (Pós-Graduação) e também prestei concurso na Prefeitura Municipal de Santos, sendo aprovada para ser Professora do Ensino Fundamental I, onde lecionei por 15 anos.

E como foi a trajetória da sonhadora dentista à pedagoga diante de uma sala de aula pela primeira vez? Ao entrar a primeira vez em uma sala de primeiro ano, em 1999, na UME Mario de Almeida Alcântara, olhei para os alunos e não sabia por onde começar. As teorias que estudei sobre ensino e aprendizagem desapareceram da minha mente e a única coisa que eu queria era jamais repetir as experiências que havia vivido no passado (a memorização de conteúdos sem sentido, o medo de alguns professores, lições da casa pautada em cópias do mesmo texto repetidas vezes) e outras posturas que eu julgava inadequadas. Sabia o que eu não queria, porém, não tinha certeza do que e como conseguir uma postura diferente da experiência que vivi enquanto aluna.

Acreditava que a docência, não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos sem respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos alunos. Segundo Paulo Freire:

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas. (FREIRE, 1997, p. 12).

As crianças são sábias, espontâneas, afetivas, verdadeiras, inocentes. Para muitos dos questionamentos infantis, não tinha respostas. A universidade não me ensinou a lidar com as interrogações das crianças.

Foi então que comecei a ler, produzir e estudar. A diferença é que agora atribuía sentido a cada parágrafo lido, a cada texto estudado. Mergulhei nas leituras literárias porque precisava conhecer o que, até então, estava desconhecido e

distante. Precisava conhecer cada vez mais para não fazer com as crianças o que foi feito comigo: um distanciamento do livro e da leitura. Percebi a potência da literatura na formação humana e como a narrativa pode contribuir para entendermos conceitos teóricos de forma mais significativa e contextualizada, como ilustra Larrosa:

O que significa que o caráter pedagógico de uma obra de ficção é essencialmente um efeito de leitura, uma vez que toda narrativa literária, toda obra de ficção, pode ser lida a partir do pressuposto de que ela contém um ensinamento, mesmo se isso está longe de esgotar todas as suas dimensões (LARROSA, 2000, p. 45)

Fui “atrás” de formações (teóricas e culturais), em outros lugares e espaços, pois não havia formações continuadas na escola. As reuniões ditas “pedagógicas”, na verdade, apenas tratavam de assuntos administrativos e de alunos com indisciplina. Foram lidos, então, alguns autores com as suas respectivas propostas de leitura, e dentre eles destaque enfoques de Jorge Larrosa:

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos. (LARROSA, 2002, p. 133-134)

E a leitura me inspirou a olhar a realidade das salas de aula com maior reflexão. Salas de aula com, aproximadamente, 36 alunos, em níveis diferentes de aprendizagem e alguns alunos em situação de inclusão. Me sentia despreparada para atuar com inclusos, uma vez que não tinha formação específica e também nenhuma formação e apoio da Secretaria da Educação e equipe gestora da escola. Novamente, os livros e os profissionais da área foram meu foco em busca de informações e suporte para entender como se dá o processo de aprendizagem desses alunos de inclusão. Depois de alguns meses, com a solicitação da mãe de um aluno com síndrome de Asperger à Secretaria de Educação do Município de Santos, conseguimos um professor auxiliar que me auxiliava na adaptação das atividades e avaliações.

Fui me envolvendo com o trabalho em sala de aula e o sonho de me tornar gestora da minha própria escola foi realizado anos depois, em 2012, e durou pouco (dois anos), devido às questões financeiras e novas oportunidades profissionais, já que fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Santos como apoio pedagógico e administrativo, na Seção de Educação de Jovens e Adultos e a

demanda de trabalho e horário me impedia de atuar de forma satisfatória em dois locais e desafios tão distintos (Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos). A experiência de viver o que até então acreditava ser meu “sonho”, foi fundamental para esse momento em que escrevo e repenso o “caminho metodológico” e me arrisco a parafrasear Guimarães Rosa, e lembrar a importância da travessia, ou seja, da experiência (LARROSA, 2002).

Ao mergulhar novamente em minha trajetória, me vejo diante do desafio de acompanhar como profissional da seção de EJA, a alfabetização de jovens e adultos, sem experiência, pois, lecionei por anos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental Regular e me questiono frente às especificidades completamente diferentes que observo no acompanhamento de algumas formações de professores. Novo desafio, nova busca de saberes, pois, em minha formação inicial em Pedagogia, não tive embasamento teórico nem prático nessa modalidade de ensino.

A análise do relatório do Censo Escolar da Educação Básica/2016 – Notas Estatísticas disponibilizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) valida a preocupação com a inexistência de política formativa para professores que atuam na EJA, pois, constam dados referentes à formação e perfil de docentes que atuam nos diversos segmentos de Ensino, exceto na EJA¹. Desta forma, os estudos, leituras, visitas às escolas, conversas com professores e alunos da EJA me sensibilizaram ainda mais para a importância da formação docente.

Como consequência da falta de formação do professor que atua na EJA, percebi em minhas observações em salas de aula, a dificuldade no processo de reingresso, permanência e continuidade dos estudos dos alunos matriculados nesta modalidade de ensino.

Outra observação interessante é a mudança no perfil dos alunos que frequentam a EJA, pois, em minhas leituras, como em Gadotti (2005), encontrei referência a esses jovens, adultos e idosos como trabalhadores, subempregados, oprimidos, excluídos e pouca ou quase nenhuma referência à prática pedagógica como fator relevante à dificuldade de permanência na escola para alunos que por

¹ Páginas 23 a 28 do relatório disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2017.

inúmeros motivos não frequentaram a escola idade na prevista na legislação vigente. Os alunos que encontrei na EJA atualmente, são na maioria jovens que não se adaptaram à escola por dificuldades socioeducacionais e econômicas. As dificuldades encontradas nos bancos escolares de EJA passam por famílias economicamente desfavorecidas em que os filhos abandonam a escola para trabalhar e alunos que se rotulam (ou foram rotulados) como alguém que não aprende ou não consegue se adaptar à escola. Novamente, me vejo diante da pergunta que não se cala em relação à formação dos professores para atuar em um segmento tão peculiar.

Peculiar, por quê? Como professores, sempre resgatamos em nossa memória a postura dos nossos professores, voltamos à infância e relembramos o quê, como e com quem estudamos. Nesse resgate, nos enxergamos crianças, com intervenções realizadas e planejadas para crianças. Não temos a lembrança de intervenções como alunos adultos aprendendo, por exemplo, a ler e escrever.

Nossa lembrança e experiência não formam o repertório necessário para intervenção nessa modalidade de ensino. O mais interessante, é que não buscamos em nossa experiência como alunos nos bancos universitários esse repertório. Se fizermos essa relação, logo entenderemos que seria inadmissível a infantilização dos conteúdos que nos aproximamos e apropriamos em nossa formação profissional. Portanto, se para nossa formação é inadmissível infantilização de conteúdos e estratégias, por que seria viável para alunos de EJA? Eles também são adultos ou adolescentes.

Em qualquer segmento de ensino (Educação Infantil, Fundamental, EJA e outros), a prática pedagógica deve possibilitar o ensino de conteúdos emancipatórios e significativos aos alunos. Em seu livro *Política e Educação* (1993), Paulo Freire diz que não existe prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. Logo, a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, não se pode deixar aprisionar apenas em procedimentos escolarizantes, descontextualizados e insignificantes.

Ainda segundo Paulo Freire, a partir dos textos elaborados pelos alunos, da vivência de cada um, a gramática pode ser analisada, estudada, esclarecida; dessa forma fica possível compreender conceitos, analisar situações, entender posicionamentos, sem a necessidade de se memorizar mecanicamente trechos de

pensamentos sem sentido, retalhos de pensamentos retirados das páginas frias de um livro de gramática.

Muitas vezes, os professores sabem que é necessário partir da realidade dos alunos de jovens e adultos, porém, não há uma superação do saber de senso comum, pelo conhecimento mais crítico, que de fato, transforme a realidade das pessoas.

Uma das atividades exercidas por mim hoje (2016), entre outras, é participar de reuniões de formação continuada de professores alfabetizadores do Projeto Parceiros do Saber, que são classes de alfabetização de jovens e adultos, organizadas em parceria com associações, empresas, igrejas e Secretaria de Educação de Santos (SEDUC). Os professores são da rede municipal, e em sua maioria estão no projeto, em seu terceiro turno de trabalho, o que dificulta o processo ensino e aprendizagem por estarem cansados física e emocionalmente. Também não possuem um embasamento teórico no que diz respeito à alfabetização de jovens e adultos, tentando algo diferente por tentativa e erro, pautado em experiências pessoais, e inúmeras vezes dificultando o relacionamento com os alunos pelo trato infantilizado desse público que já passou por dificuldades ou nem tiveram oportunidades de estudo. Como consequência, muitos acabam desistindo novamente da escola, por falta de preparo dos docentes.

Nos encontros de formação e nas visitas às salas de aula do projeto, observamos a falta de coerência entre o discurso e a prática e as práticas dos professores. Nos encontros pedagógicos com os professores é consenso entre eles que A EJA é importante devido as injustiças sociais e os processos de exclusão tão presentes na vida dos menos favorecidos. Porém, quando faço as visitas nas escolas, percebo um hiato entre o que se fala e o que se faz em sala de aula. As práticas docentes parecem refletir um descompasso entre o que pensam e o que fazem. Parece que não existe uma prática refletida, são lições sem orientação clara nem para o professor nem para o aluno. Nesses momentos penso no que nos ensina Paulo Freire, “Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito” (FREIRE, 1993, p. 21).

Questiono frequentemente o motivo da afirmação de que os saberes dos alunos devem ser considerados e valorizados estar presente na fala de inúmeros professores e na prática, muitas vezes, esses saberes não aparecem ou não são reconhecidos.

Não se pode deixar minimizar a importância da alfabetização de jovens e adultos, como essência da identidade, do sentido de pertencimento, da inclusão social, essenciais para a formação cidadã.

O perfil observado nos professores que atuam na EJA ciclo I e ciclo II, é muito semelhante e a formação continuada permanece reduzida e distante da realidade e necessidade dos alunos. Os professores do ciclo II, que atuam em áreas específicas (português, história, matemática...) sinalizam a necessidade de formação continuada que crie uma identidade do grupo, pois, apresentam uma grande rotatividade, com entrada e saída de professores no decorrer do semestre dificultando a criação de vínculo com os alunos. Fato que não é considerado pelas políticas de atribuição de aulas.

Outra experiência relevante foi minha atuação no Projeto Caminhar que é uma parceria da Secretaria de Educação de Santos com a Secretaria de Ação Social. Pedagoga responsável em realizar avaliações pedagógicas com jovens que cumprem medidas socioeducativas e precisam estar frequentando a escola regularmente, conheci várias histórias de vida que me fortaleceram na busca por resposta ou no exercício de elaboração de melhores perguntas para o cenário que descrevo. As avaliações desses alunos foram inseridas no Plano Individual de Atendimento (documento encaminhado ao juiz responsável pelos jovens) e contribuem para uma possível reclassificação do aluno em outro ciclo de estudos, indicando em quais áreas os jovens precisam de acompanhamento pedagógico. A faixa etária desses jovens é de quinze a dezenove anos, o que tem contribuído com a mudança na característica dos alunos da EJA do ciclo II (6º ao 9º ano do ensino fundamental), sinalizada anteriormente neste relato.

Devido a tantos desafios, elencados anteriormente, como mudanças de características, idade, necessidades dos educandos da EJA; a formação contínua dos professores de jovens e adultos, precisa ser contemplada por diversos pontos de vista: antropológico-sociológico, técnicos e pedagógicos.

São muitas as tensões e exigências da prática educacional com alunos da Educação de Jovens e Adultos - grupo social diversificado, adultos que não tiveram oportunidade de estudar, jovens que foram à escola e não aprenderam (retornam com uma história de fracasso escolar), e jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas. No tocante ao perfil desse grupo, Paiva, Machado e Ireland declaram:

Constata-se que os programas de EJA têm sido crescentemente procurados por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento”. (PAIVA, MACHADO E IRELAND, 2004, p.19)

É nesse aspecto de heterogeneidade, que reside à especificidade da EJA e exige o redimensionamento do “fazer” pedagógico dos professores, sob às orientações oficiais.

O panorama descrito acima contextualiza o nosso objeto de estudo, pois, foi a partir da nossa inserção nos encontros de formação continuada no Projeto Parceiros do Saber, desenvolvidos pela Seção de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Santos, que despertamos para investigar as necessidades formativas dos professores da EJA. Vale ressaltar que para os docentes da EJA ciclo I e ciclo II, não há ainda formação continuada específica oferecida pela SEDUC. Não posso deixar de destacar que os docentes que atuam na EJA, lecionam, em outros períodos, para crianças de 6 a 14 anos, o que desperta para a diferença entre o público na jornada dos professores.

Alguns conceitos como participação, articulação, elaboração de trabalho coletivo na escola ampliam o papel social da profissão e se constituem em mudanças nos padrões da formação de professores e devem estar presentes na formação inicial e continuada. Em relação à prática dos professores, Nunes (2002, p. 84) analisa que “esta nova prática implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes”.

Nesse sentido, a formação continuada para os professores da EJA, é de suma importância para o aprimoramento da atuação docente que poderá repercutir na melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem, na formação dos alunos como cidadãos preparados para a vida e o trabalho e possível transformação da realidade em que vivem.

É sob as perspectivas acima citadas que se fundamentam minhas inquietações e a questão orientadora da pesquisa: “Como contribuir, na função que desempenho, para o planejamento e desenvolvimento da proposta de formação, que reúna todos os professores que atuam na modalidade EJA da Secretaria Municipal de Santos e atenda não só para as especificidades da modalidade, o perfil dos alunos e professores envolvidos, mas, que valorize a contribuição docente na

elaboração de diretrizes para a atuação, seleção de textos, materiais e elaboração coletiva de propostas de atividades para o trabalho com os educandos?”.

Acredito, a partir da minha vivência enquanto apoio pedagógico da EJA e das minhas observações nas visitas em escolas que atendem essa modalidade de ensino, na relevância das práticas de formação continuada em serviço no desenvolvimento profissional do professor. A prática formativa contribui para a construção de saberes necessários, formação da identidade do professor de EJA, despertar do sentido de pertencimento ao grupo em que atua e mobilizar posturas emancipatórias diante do cenário educacional atual.

Historicamente, a EJA nunca foi tratada como prioridade na educação brasileira e as políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino, em sua maioria, foram estabelecidas a partir de interesses econômicos e políticos. Como consequência, os professores que atuam na EJA também sofrem com a falta de política formativa.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A experiência na seção de EJA me fez pensar nos motivos do analfabetismo e na oportunidade oferecida aos jovens e adultos que evadiram ou nunca frequentaram a escola durante a infância. Para entender esse percurso, utilizarei no capítulo alguns dados históricos que ilustram as conquistas e dificuldades encontradas por quem vê na EJA uma nova possibilidade de estudo e aprendizagem.

Alfabetizar jovens e adultos é uma ação complexa que transcende a questão de ensino e aprendizagem, que possibilita a construção de uma postura emancipadora, reflexiva e atuante na vida em sociedade. O mergulho na história da EJA remete à colonização do Brasil em que o atendimento era reduzido aos poucos privilegiados, filhos pertencentes às classes média e alta.

Paralelamente, percebo que o professor que atua com adultos precisa refletir criticamente sobre sua prática, de forma a garantir alguns procedimentos como conhecer o seu aluno, os saberes de seus alunos, a comunidade em que ele vive e suas expectativas de aprendizagem. Valorizar os saberes comunitários, o saber popular do aluno, resgata a história de vida e abre possibilidades de novas parcerias socioeducacionais.

Quando observo a trajetória como objeto de investigação histórica, considero sua relevância para a concepção de Educação de Jovens e Adultos, formação de professores e construção do conhecimento. Apesar da legislação garantir os direitos e o acesso à educação, os números ainda são desastrosos e preocupantes. Dados do IBGE demonstram que a situação atual no Brasil retrata o direito não garantido ao contabilizar milhares de excluídos do processo de alfabetização. Quais as consequências do não cumprimento do direito à educação? Historicamente, Ghiraldelli Jr. relembra o início do processo educacional com o fim dos regimes das capitanias:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular é mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821). (GHIRALDELLI, 2008, p. 24)

Retomo essa trajetória para explicitar as marcas reveladas pela história, por meio dos registros, da presença dos jesuítas que propagavam a fé cristã ao trabalhar os conteúdos escolares.

Os métodos jesuíticos resistiram até o período pombalino, em que as escolas organizaram-se conforme interesses do Estado, pois, o foco do Marquês de Pombal não era a educação e foi fortalecido com a chegada da família real no Brasil.

Ao observar as salas de EJA, atualmente, ainda percebo resquícios dessa educação que atende aos interesses do Estado quando os professores ainda não se apropriaram de seu verdadeiro poder de transformação social pela educação. Outro fato que não pode deixar de ser ressaltado, nesse resgate histórico da EJA é a Proclamação da Independência do Brasil, que outorgou a primeira constituição brasileira e, no artigo 179, garante que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”. Infelizmente, a legislação não garantiu o acesso da classe menos favorecida economicamente. A luta contra a exclusão foi incessante, como sinaliza Soares:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino. (SOARES, 2002, p 8).

Avançando na caminhada para entender o percurso educacional que envolve a Educação de Jovens e Adultos, vale lembrar que o Presidente da República, Getúlio Vargas, apesar da Constituição de 1934, aproveitou o golpe militar para tornar-se um ditador e criar um novo regime denominado “Estado Novo”. E novamente, a legislação não garante o direito dos excluídos... ao criar-se uma nova Constituição, escrita por Francisco Campos. Quanto à Constituição de 1937, Ghiraldelli Jr. ressalta que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. (GHIRADELLI, 2008, p. 78).

Ao lembrar que o Estado fica desobrigado a manter e expandir o ensino público, constata-se que os alunos em situação socioeconômica desfavorecida continuam “excluídos” do sistema educacional e que a Educação de Jovens e Adultos é um possível resgate do direito ao estudo.

Se a Constituição de 1937 desobriga o Estado quanto à responsabilidade pela educação de todos, o resultado é manter a população socioeconomicamente desfavorecida sem educação e mais suscetível e pacífica diante dos abusos governamentais. O foco da educação garantida pela Constituição de 1937 era a capacitação para o trabalho industrial por meio do ensino profissionalizante.

Quando penso que é necessário analisar o passado para entender o presente, lembro que é preciso olhar com cuidado para a situação dos indígenas adultos submetidos à educação jesuíta, durante o período colonial. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), características da política pombalina, designadas somente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), permanecendo a exclusão, no período imperial dos chamados provenientes das camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) dos processos de formação formais. Na época, a Educação de Jovens e Adultos trazia um princípio missionário e caridoso, pois, “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS (org.), 2005, p. 261).

Diante do quadro apresentado, a análise me permite afirmar que a Educação de Jovens e Adultos tem seu início histórico concebendo a alfabetização de jovens e adultos como um ato de solidariedade e não, um direito. O analfabeto era visto com um dependente, conforme as reformas ocorridas no período. A Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente, a Lei Saraiva, em 1881, corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. A situação tornava-se mais excludente, já que o voto que, anteriormente, era restrito às pessoas com determinada situação econômica, a partir da reforma exigia que as pessoas fossem alfabetizadas, como se os analfabetos fossem “culpados” pela situação excludente.

É com tristeza que relato o percurso histórico e descrevo o quanto o movimento é contrário à evolução, mas, já encontramos alguma mobilização social voltada à exterminação do analfabetismo. Infelizmente, o preconceito e a exclusão

foram validados, em 1882, por Rui Barbosa, ao afirmar que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”.

Afirmações como a descrita acima, mostram o descaso do país em relação à educação e justificam o alarmante índice de 72% de analfabetismo², em 1920.

Com o quadro assustador em relação ao analfabetismo, alguns movimentos positivos como a criação do Plano Nacional de Educação, em 1934, que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido aos adultos.

Assim, começo a resgatar alguns avanços a partir da década de 40, com a EJA presente no cenário educacional, como a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em 1938, resultando em 1942, no Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliassem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. A regulamentação do Fundo ocorre em 1945 e estabelece que, 25% dos recursos, deve ser empregado na educação de adolescentes e adultos³.

Surge, Paulo Freire, como um dos precursores na busca por uma educação inclusiva, emancipadora, democrática, que garanta a todos, oportunidade e aprendizagem, a partir da realidade e vivência dos alunos.

De acordo com Aranha:

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHA, 1996, p.209).

Ainda na década de 40, o governo lançou a primeira campanha de Educação de Adultos com a proposta de alfabetizar os adultos analfabetos em três meses. A proposta foi criticada por educadores, políticos e sociedade, em geral, porém, houve também elogios à campanha.

O fim da década de 50 e início da década de 60 foi marcado por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos, inclusive, Paulo Freire foi

² MANFREDI, Sílvia Maria. Política e Educação Popular. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981, p. 26.

³ MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação. Palma de Maiorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999, p. 182

indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. No entanto, com o Golpe Militar em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido, representando um retrocesso socioeducacional, pois, reconhece Freire como uma ameaça ao regime e devolve o controle da EJA ao Governo. A carreira no Brasil foi interrompida pelo golpe militar de 31 de março de 1964. Foi acusado de subversão, sofreu perseguição do regime militar no Brasil (1964 -1985) passou 72 dias na prisão e partiu para o exílio.

O governo militar, interrompendo o movimento de programas que poderiam realizar a transformação social, retoma a educação como instrumento de controle e homogeneização das pessoas. Cria-se o conhecido MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. A alfabetização, no MOBRAL, restringia-se à apreensão da leitura e escrita, sem a necessidade de compreensão, reflexão e discussão. Nessa perspectiva, o aluno adulto era desconsiderado em seu papel de sujeito produtor de cultura, visto como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p. 189).

Quanto ao MOBRAL, Bello afirma que:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO,1993, p. 38)

Não posso deixar de citar que o Mobral reforçou a concepção de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e colaboravam com o subdesenvolvimento do país. Essa afirmação foi disseminada por um dos slogans do Mobral: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 270). Como a concepção que sustentava o MOBRAL partia do princípio de formar para o trabalho pessoas vazias, recrutaram alfabetizadores sem exigência de formação. O Movimento (MOBRAL) resistiu até 1985, quando a Nova República possibilitou a investigação de denúncias a respeito de desvios de recursos financeiros, gerando a conhecida CPI (Comissão Parlamentar de Investigação).

Avançando nesse percurso histórico, percebi que a Nova República Nova trouxe a primeira explicitação legal dos direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade ideal, como assegura Oliveira (2007, p. 4):

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à • I – erradicação do analfabetismo, • II – universalização do atendimento escola.

A garantia legal representa um marco na história da Educação de Jovens e Adultos, que se comparada à história da Educação no país, é muito recente. A EJA, durante anos, objetivou alfabetizar trabalhadores após um longo dia de serviço, muitas vezes, em grupos informais, em que os poucos que sabiam ler e escrever, ensinavam o que sabiam aos outros.

O início do século XX, trouxe com o desenvolvimento industrial, uma leve valorização da EJA, atrelada ao mercado de trabalho que necessitava de mão de obra especializada. Outro fato que colaborou com a expansão da EJA foi a migração de trabalhadores da Zona Rural para os centros urbanos devido ao aumento das indústrias.

Percebo, com essa pesquisa, que as mudanças na EJA voltadas às necessidades dos grupos dominantes do país, não param... A necessidade de aumentar a base eleitoral, já que o voto era direito garantido apenas aos homens alfabetizados, foi outro impulsionador de ampliação de vagas para a Educação de Jovens e Adultos.

Retomando as questões legais, é imprescindível citar que na emenda constitucional N° 14/96 fica estabelecido que a União deverá investir nunca menos que trinta por cento do caput do artigo 212 para a erradicação do analfabetismo e manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Nesse percurso, a Constituição de 1988, prevê que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, determinando que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Ainda com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB N° 1, de 5 de

julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A inclusão de capítulo 4 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, voltado à Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, representa um avanço na ampliação de oportunidades de formação escolar àqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir o ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas. Algumas mudanças conceituais estão presentes na LDB, como salienta Soares:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12)

Relembro o fim do Mobral em 1985, que provocou o surgimento de outros programas de alfabetização de adultos, como a Fundação Educar, extinta em 1990, com o Governo Collor e que marcou a ausência do governo federal em projetos de alfabetização de adultos.

Inicia-se um período em que os municípios assumem a educação de jovens e adultos. Paralelamente, as universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais realizam estudos e experiências em relação à educação. As práticas metodológicas pautadas em descobertas (linguísticas, psicológicas e educativas), como os estudos da psicogênese da língua escrita propostos por Emília Ferrero contribuíram para novas abordagens em alfabetização. A educação é uma engrenagem viva, e nessa eterna busca pelo saber e divulgação de saberes e descobertas, surgem movimentos como o MOVA (Movimento de Alfabetização), na década de 90, que propõe a alfabetização a partir do contexto socioeconômico dos alunos, incentivando a co-participação em seu processo de aprendizagem (STEPHANOU, 2005).

As mudanças continuam ocorrendo e são positivas do ponto de vista de que toda transformação deve provocar reflexão. Em 1996, o governo federal volta ao cenário e promove o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Porém, parecia um retorno às campanhas das décadas de 40 e 50, criticado por contratar alfabetizadores despreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar na EJA com a campanha “Adote um Analfabeto”. Assim, o PAS validou a imagem de

que, quem não sabe ler e escrever é uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

Em 1998, surge vinculado ao Incra, universidades e movimentos sociais; o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento.

As iniciativas, ideias e programas não param... vejo como se todos acreditassem possuir uma fórmula mágica que erradicasse o problema, até porque ninguém quer olhar para a verdadeira causa do problema. Qual governante quer se responsabilizar pela formação da população? A quem interessa uma população crítica, bem formada e informada?

Mais uma ideia, mais um programa... O governo federal lança, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, com ênfase no trabalho voluntário, prevendo com ousadia, erradicar o analfabetismo em 4 anos e atuando com 20 milhões de pessoas. No ano seguinte, 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi reformulado, retirando-se a meta de erradicar o analfabetismo de 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada quatro para oito meses.

Com alegria por relatar e tristeza por constatar a manipulação histórica que vivemos enquanto povo colonizado e explorado, chegamos ao século XXI, com um retrato alarmante, uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas. Vamos aos números? Quase 20 milhões de analfabetos absolutos e mais de 30 milhões, considerados analfabetos funcionais, que não têm compreensão leitora e escritora, não utilizam a escrita como forma de comunicação e não conseguem utilizar a escrita como forma de exercício de cidadania. E os números tornam-se ainda mais aterrorizadores quando constatamos que 70 milhões de brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem ler e escrever (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273).

Quando iremos garantir na prática, o que foi garantido por lei? As alterações legais traduzem necessidades sociais, como explicitado pelo Parecer CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CEB):

As Diretrizes Curriculares para a EJA descrevem esta modalidade da seguinte maneira: reparadora, equalizadora e qualificadora. Esta medida é uma forma de quitação de uma dívida do estado para com a população. [...] A educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada

para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens social, na escola ou fora dela, e tenham sido força de trabalho empregada na constituição de riqueza e na relação das obras públicas. (BRASIL, 2000, p. 1-2)

A Educação de Jovens e Adultos vista como reparação significa muito mais do que o resgate dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas, também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000).

2.1 Legislação

O que garante e prevê a legislação? Como observar as mudanças de paradigmas pelo percurso da legislação educacional? Já identifiquei acima algumas mudanças legais que traduzem a necessidade de reparação de um direito socioeducacional negado por anos a uma parcela da sociedade. Vou continuar essa análise do percurso da EJA com um olhar mais atento ao município de Santos, local de nosso estudo.

Na LDB 9.394/1996, os Artigos 37 e 38 garantem que compete aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente nas oportunidades educacionais, de maneira adequada, àqueles que não concluíram seus estudos em idade apropriada, por meio dos cursos e exames supletivos (EJA). Vale destacar que a referida LDB mantém o adjetivo “supletivo” para tratar dos exames. A novidade mais expressiva é o rebaixamento da idade mínima, para os exames supletivos, de 18 para 15 e de 21 para 18, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

Rummert (2002, p. 119) destaca o “conteúdo marcadamente flexível da LDB 9.394/1996, evidenciando a lógica pela qual as políticas de EJA estão pautadas: a relação custo/benefício”, o que reforça a ideia de melhorias insignificantes garantidas pela lei, pois, apenas dois artigos tratam da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Ainda em relação às melhorias insignificantes, Di Pierro (2000, p. 113-114) registra que a LDB, em sua redação final, decepcionou quem trabalhava com a EJA devido às “[...] lacunas, incoerências, estreiteza conceitual, falta de inventividade e funcionalidade aos interesses privados no ensino”. A autora sinaliza que manter o

adjetivo “supletivo”, possibilita à modalidade a permanência em um subsistema paralelo ao formal, previsto na LDB 5.692/71.

Não posso deixar de citar outra questão preocupante na configuração presente na LDB 9.394/1996, o uso da EJA como forma de correção de fluxo do sistema escolar, já que rebaixar a idade mínima para a entrada na Educação de Jovens e Adultos, inclusive para os exames supletivos, provocou um aumento significativo no ingresso de adolescentes e amplia a heterogeneidade nas salas de EJA (SOARES, 2002).

A preocupação alcança patamares ainda mais alarmantes quando percebe-se que o rebaixamento da idade mínima para os exames supletivos, 15 e 18 anos para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, traduz-se em aumento no número de concluintes da Educação Básica entre os anos de 1997 e 1998 e não assegura uma formação correspondente ao certificado emitido.

E como o cenário nacional está refletido no município de Santos? Nas Unidades Municipais de Ensino de Santos, a média da idade dos alunos do ciclo I é de 43 anos, enquanto que no ciclo II é de 20 anos de idade, ou seja, temos um grande número de adolescentes nos anos finais da Educação de Jovens e Adultos, o que resulta em salas de aulas extremamente heterogêneas. A heterogeneidade pode ser bastante produtiva na troca de experiências, saberes e motivações. Porém, alguns motivos que levam os adolescentes a ingressarem na EJA, como indisciplina ou defasagem de aprendizagem no ensino regular tornam o grupo desestimulado e extremamente desafiador para os professores de EJA.

Em alguns casos, as Equipes Gestoras das escolas aguardam ansiosamente que os alunos com as dificuldades acima citadas completem 15 anos de idade para que sejam encaminhados à EJA. Está constituído um grupo vulnerável por diversas dimensões, inclusive na dimensão escolar que contribui para a transferência de “problemas”. Problemas? Infelizmente, a maioria dos adolescentes encaminhados à EJA são vistos pela equipe das escolas como problemas que deixam de atrapalhar a rotina das salas de aula do Ensino Regular. Os adolescentes encaminhados à EJA ficam satisfeitos, pois, dizem que horários, conteúdos e tempo de estudo são mais fáceis e rápidos que o Ensino Regular. Esse foi o cenário observado nas salas de EJA no município de Santos.

Se o rebaixamento da idade para o acesso à EJA é utilizado para corrigir a distorção idade/série, é interessante aprofundar a reflexão e verificar que a

existência da distorção revela o fracasso do Ensino Fundamental Regular e demonstra incentivos velados no sistema educacional. Desta forma, a EJA, arbitrariamente, é utilizada para garantir a reinserção da diversidade excluída ou rejeitada pelo sistema regular, no sistema educativo.

A elevada matrícula de jovens na EJA do município de Santos tem representado desafios para professores e gestores da modalidade, que buscam atender a heterogeneidade de faixas etárias em uma mesma sala de aula, com suas expectativas, necessidades e ritmos. Planejada em sua origem para um público adulto, precisamos de políticas públicas que contemplem esse novo formato.

Alguns investimentos em programas para a Educação de Jovens e Adultos têm sido relevantes no município⁴, como:

Parceiros do Saber - realizado em parceria com empresas privadas e sociedades comunitárias, disponibiliza salas de alfabetização em espaços diversos. A iniciativa é desenvolvida no próprio ambiente de trabalho do aluno, em canteiros de obras ou até em locais próximos, como sociedades de melhoramentos de bairros e os professores são disponibilizados pela Secretaria de Educação (SEDUC).

EJA Digital Santos - surgiu com a finalidade de expandir os atendimentos realizados no Município, por meio de uma metodologia alternativa, com novas possibilidades de aprendizado. As aulas e atividades são realizadas nos laboratórios de informática das escolas, com a mediação de um professor presencial que garante a realização das atividades propostas *on line* pelo professor do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) de cada componente curricular.

EJA Mundo do Trabalho - uma parceria da Secretaria Municipal de Educação de Santos com o programa do Governo do Estado, implementado em 2013, que visa apoiar o Ensino Fundamental, garantindo aos jovens e adultos de baixa escolaridade a conciliação da educação e do trabalho, articulando conteúdos do currículo básico com orientação e qualificação para o trabalho.

⁴ Informações retiradas do site oficial do município de Santos, disponível em:<
<http://www.santos.sp.gov.br/?q=aprefeitura/secretaria/educacao/eja>>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

2.2 Políticas Públicas

Para analisar as políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, preciso antes, discutir o conceito de política pública, considerar o sistema vigente e entender o que sustenta as políticas, visto que muitas vezes os interesses econômicos, dentre outros formam o alicerce dessa engrenagem. Para isso, recorro a Amaral, Kehler e Ferreira:

As políticas educacionais, normalmente, referem-se a questões que não são estabelecidas a partir do contexto imediato, mas resultados de um processo histórico que abrange aspectos políticos, sociais, econômicos. (AMARAL, KEHLER E FERREIRA, 2012, P. 263)

E acrescento o conceito formulado por Boneti, quando afirma que:

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (BONETI, 2006, p. 17).

Os conceitos, acima elencados, ilustram os interesses que interferem nas políticas formuladas na esfera educacional, visto que vivemos em um sistema capitalista, organizado por uma política neoliberal, marcada pela exclusão “disfarçada” por força da autonomia que rege as relações de consumo e serviços.

Mais uma vez, a política neoliberal defende o conceito de inclusão quando “garante” o acesso à educação e responsabiliza o próprio aluno pelo fracasso em prosseguir com os estudos, pela desistência ou não aprendizagem.

Essa igualdade de oportunidades, assegurada no ingresso, desconsidera as dificuldades presentes na individualidade. Diante do exposto, conclui-se que o Estado, nesta perspectiva, desconsidera a individualidade e permite um reforço às desigualdades.

De acordo com PONCE (2005), o sistema educacional constituiu-se com a estrutura da sociedade em classes sociais antagônicas, ou seja, com o fim da chamada sociedade primitiva. Os interesses e as necessidades da classe social dominante passaram a delimitar o campo da Educação na medida em que passou a servir para a dominação social. Ao analisar a gênese da escola, Ponce atribui o seu

surgimento a partir da ausência de resultados positivos da dominação militar sobre a sociedade, que se mostrava mais complexa e multifacetada. Assim, encontraram na escola e no sistema educacional o ponto de sustentação para a dominação ideológica e intelectual.

Enfim, torna-se lícito afirmar frente às questões apresentadas que a análise das necessidades individuais deixa evidente as desigualdades. Nesse percurso, encontra-se o alicerce da ideologia meritocrática, na perspectiva de liberar o Estado de suas responsabilidades e ressaltar o indivíduo como único responsável pela ascensão ou fracasso social.

Essa visão desconsidera a necessidade de trabalho de alguns alunos no período em que deveriam estar frequentando a escola. Esse sistema meritocrático torna-se ainda mais cruel quando sanciona a ideia de que o sucesso é para poucos em uma sociedade marcada por evasão escolar em busca de emprego e com índices alarmantes de desemprego.

Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. Desse modo, inclusive os mais desfavorecidos aceitarão e assumirão a legitimidade das diferenças sociais e econômicas e a mera vigência formal das exigências democráticas da esfera política, assim como a relevância e utilidade da ideologia do individualismo, a concorrência e a falta de solidariedade. (GÓMEZ, 1998, p.21)

Retomo a reflexão: Sucesso ou fracasso – uma questão de escolha? Todos têm as mesmas condições ou oportunidades para realizar determinadas escolhas? O lugar que ocupado na sociedade, a classe social e econômica em que estão inseridos não induzem esse “poder de escolha”?

As condições desiguais também aparecem nas políticas públicas educacionais, especialmente em relação à EJA. A legislação analisada até o momento reforça a ideia de exclusão na EJA inclusive no que diz respeito à formação docente. Diante desse contexto, serão analisadas, a seguir, algumas dessas políticas para verificar o está previsto para a questão da formação do professor para atuar na EJA.

2.3 Políticas de inclusão ou exclusão?

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos se constituiu como compensação e não como direito, e atualmente, é vista como mecanismo de reparação e equidade. Porém, há muito a ser realizado para que a EJA se efetive como um processo de educação permanente a serviço do cidadão.

Já sinalizei anteriormente a caracterização da EJA no Brasil marcada pela banalização do conhecimento e controle social. As ações políticas impõem um padrão cultural de negação da experiência da classe trabalhadora.

Atualmente, encontramos um número expressivo de escolas que priorizam a socialização, o espaço de convivência, alegando um suposto respeito aos saberes populares. Essa tendência é predominante e sustentada por um falso caráter democrático, negando o direito ao acesso pleno às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos, direito que deve ser assegurado. Ao negar esse pressuposto o discurso do respeito às diferenças presente nas políticas públicas poderá ocultar as diferenças fundamentais na EJA, ou seja, as reais condições socioeconômicas, culturais, políticas e a profunda desigualdade que marca a sociedade brasileira.

Não se trata, porém, de assumir uma perspectiva conteudista para reparar o conhecimento não adquirido em idade regular e ensinar conteúdos conceituais desconsiderando a história e experiência individual. Trata sim de garantir uma concepção de educação que organize trabalho pedagógico de forma crítica, política e emancipatória.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro sobre os princípios que orientavam a ação pedagógica:

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Nesse sentido, ultrapassar os modelos tradicionais de suplência e o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão crítica, formativa e emancipatória, prevê um repensar os conteúdos curriculares e a formação docente. Concepções pedagógicas e metodológicas sustentam a postura dos professores e auxiliam na construção de políticas públicas eficientes e democráticas, discutidas com os interessados de diferentes dimensões.

A análise das políticas públicas em vigor nos últimos dez anos, explicita uma nova identidade da EJA, marcada pela qualificação profissional. Em alguns casos pela oferta de cursos aligeirados de curta duração e centralizados nos segmentos mais vitimados pelo atual modelo de acumulação do capital (DI PIERRO, 2001). Esse mergulho na trajetória da EJA no Brasil, com seus avanços e recuos, retrata as contradições e dualidades da sociedade capitalista.

Seguindo nesse olhar que busca enxergar as contradições, me apoio em Paul Singer (1996) ao ressaltar que o ensino escolar, os currículos e a abertura das portas da escola ao menos favorecidos, não produziu os efeitos esperados, ou seja, o encaminhamento daqueles a melhores oportunidades de inserção econômica, política e social.

Ainda apoiada em Singer, questiono o discurso de democracia que garante educar o aluno para ser crítico, reflexivo e capaz de transformar a realidade em que vive.

Que tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade? Se a democracia é uma conquista irreversível, e quero crer que é, qual é o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino? Será que os nossos currículos correspondem adequadamente ao desejo natural de aprender dos jovens, motivando-os a participar ativamente do processo educativo? (SINGER, 1996, p. 5).

O ensino público no Brasil continua sendo excludente, pois, 2.802.258 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios⁵ (Pnad) 2015. A exclusão escolar atinge, principalmente, crianças provenientes das camadas mais vulneráveis da população, já privados de outros direitos constitucionais. Do total fora da escola, 53% vivem em domicílios com renda per capita de até ½ salário mínimo.

Acrescento que os conteúdos, estratégias metodológicas, organização do tempo e do espaço não atendem às necessidades dos alunos. Alguns encontram na evasão a solução para o problema da exclusão, enquanto outros, não aprendem e aumentam as estatísticas dos chamados “analfabetos funcionais”. Vamos analisar, a seguir, o analfabetismo funcional à luz da formação docente.

⁵ Dados retirados do relatório da UNICEF “Cenários da exclusão escolar no Brasil. Disponível em: <<https://buscaativaescolar.org.br/downloads/busca-ativa-escolar-v10-web.pdf>>. Acesso em 20 de agosto e 2017.

2.4

Refletir sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos pressupõe o conhecimento prévio de diversos aspectos (sociais, históricos, econômicos e culturais) presentes nesta modalidade de ensino.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo⁶. (FREIRE, 1981)

Retomando a temática discutida anteriormente, vale lembrar que a ação pedagógica na EJA pode proporcionar a inclusão ou exclusão social dos educandos, no espaço escolar e na sociedade em sua forma mais ampla.

A inclusão, na concepção de Freire (2001), ocorrerá se houver a conscientização e valorização da pessoa humana a partir da realidade na qual ela se insere. Referindo-se à Educação Popular, Freire afirma que:

É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho. A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência. Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano. (FREIRE, 2001, p. 17)

A preocupação de Freire retoma a necessidade de uma prática pedagógica com foco na compreensão e no respeito ao educando e seus saberes. Partindo desse pressuposto, os docentes da EJA precisam valorizar a trajetória dos educandos nos diferentes aspectos (social, cultural e histórico) para que os jovens e adultos permaneçam no ambiente educativo e sintam-se estimulados a prosseguir nos estudos e novas aprendizagens.

É necessário reduzir o distanciamento entre teoria e prática e fomentar a co-autoria de professores e alunos comprometidos com a própria aprendizagem.

Para iniciar uma prática pedagógica condizente com as especificidades da EJA, o professor necessita saber quem são os alunos, caracterizar o grupo e seus saberes, identificar suas expectativas e interesses. Alunos excluídos do sistema

⁶ Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981

educacional, visam mais do que um diploma, pretender ampliar seus horizontes culturais, apropriar-se de técnicas e ferramentas necessárias para viver no mundo da informação, expor pensamentos com clareza e agir de forma crítica em um verdadeiro exercício de cidadania.

Os princípios e práticas do conhecido método de Paulo Freire (FREIRE, 1975) tinha um foco maior em como o aluno aprende, do que como ensinar. A divulgação do método e seus princípios marcou uma época de ruptura na história pedagógica, rompendo com a educação elitista e disseminando o conceito de educação libertária e emancipadora.

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire lutou para superar as desigualdades sociais, compreendendo que a superação da opressão ocorre com o desenvolvimento da consciência crítica, pautada em sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade, como princípios metodológicos.

Historicamente, observa-se o distanciamento e a descontinuidade entre as propostas governamentais para a EJA e a realidade quando se considera que a implementação de projetos para esta modalidade de ensino, que muitas vezes desconsideram as necessidades dos educandos. A Constituição de 1988, no inciso I do artigo 208, prevê “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”; já o artigo 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, prevê o compromisso do Poder Público de, em dez anos, desenvolver esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Mas, em 1996, no segundo ano de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, há aprovação da Emenda Constitucional nº. 14 que suprime a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola regular na faixa etária apropriada, ou seja, dos 7 aos 14 anos, suprimindo também o artigo 60 da Constituição de 1988. Outro fator preponderante nas dificuldades encontradas para viabilizar as mudanças necessárias na EJA é o suporte financeiro, com exclusão explícita na distribuição de recursos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEB).

Em observação nas salas de aula de EJA no município de Santos, pude constatar que os educandos têm interesses diversos na obtenção do diploma, desde

conseguir melhor oportunidade no mercado de trabalho, cumprir medida socioeducativa, a ler a Bíblia e ajudar os filhos nas tarefas escolares.

Outra situação ambígua que encontrei durante a pesquisa é a característica socioemocional dos educandos, em que alguns são marcados pela carência, humildade, sensibilidade e encontram na escola a possibilidade de ascensão e realização, enquanto outros, geralmente os adolescentes, frequentam a escola por obrigatoriedade. E como o educador alcança as peculiaridades do grupo sem desconsiderar a individualidade?

A pedagogia de Freire (1996) como eixo condutor para a formação de educadores para a EJA, visa uma prática condizente com as especificidades e necessidades dos educandos. O autor complementa afirmando que o educador deve ser problematizador e promover a dialogicidade por meio da compreensão crítica da realidade.

É essencial que o educador possibilite a formação de sujeitos autônomos, críticos e engajados com a transformação social.

Em relação aos interesses dos alunos de EJA, Furlanetti afirma que:

[...] as necessidades de se aprender a ler e a escrever inicialmente dos nossos educandos estão situadas dentro das necessidades mais imediatas, do uso mais prático do conhecimento, que sua condição de leitor e escritor lhe permite. Entretanto, não podemos pensar que isso bastará para que nossos educandos sejam leitores e escritores, se faz necessário desenvolver atividades que desenvolvam as suas habilidades de leitores e escritores para que sejam desafiados a buscar informações para melhor compreensão do mundo. (FURLANETTI, 2009, p 22).

Mais uma vez, o conhecimento prévio do aluno deve ser considerado e validado a partir de um diagnóstico realizado pelo educador. Neste caminho, Freire (1982) afirma que é fundamental que o educador e o educando caminhem juntos e mantenham uma relação horizontal, onde o aluno aprende com o professor, e o professor aprende com o educando.

Evidencia-se a necessidade de contextualização do papel do educador, do currículo e das metodologias, pois o analfabetismo é, segundo Gadotti (2005, p. 31-32) “a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo setorialmente sem combater suas causas”. O autor afirma:

É preciso partir do conhecimento das condições de vida do analfabeto, sejam elas as 3673 condições objetivas, como o salário, o emprego, a

moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Conhecendo-as na convivência com ele e não apenas "teoricamente". Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de pessoas jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio. Um programa de alfabetização de pessoas jovens e adultas, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador. O analfabetismo não é doença ou "erva daninha", como se costumava dizer. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política. (GADOTTI, 2005, p. 31-32)

O papel docente é decisivo no processo de reingresso e permanência do aluno em turmas de Educação de Jovens e Adultos. É na prática cotidiana que o educador exerce uma concepção democrática, quando considera e valida os saberes dos alunos e não acredita ser capaz de “transferir conhecimento” (FREIRE, 1996).

O debate acerca do analfabetismo ganha espaço quando Paulo Freire, em meados dos anos de 1960, reconhece o analfabetismo como uma questão pedagógica com diferentes dimensões (social, política e econômica).

Em seu livro “Educação como Prática da Liberdade” (2011), Paulo Freire propõe que o método de alfabetização seja executado em cinco fases:

- Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará - Fase de aproximação entre educador e educando, com pesquisa do vocabulário e saberes.
- Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado – A escolha deve considerar a riqueza e complexidade fonética e o teor pragmático da palavra com sua possibilidade de relação com a realidade social, cultural e política.
- Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar - Situações desafiadoras mediadas pelo educador com perspectivas para a análise de problemas locais, regionais e nacionais.
- Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho.
- Elaboração de fichas para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores.

Percebe-se pela riqueza da proposta que é muito mais do que um método que alfabetiza, é uma visão de educação que considera o indivíduo e suas potencialidades sociais e políticas.

A formação docente específica para a EJA é ainda incipiente no Brasil, e se organiza na prática da cotidianidade e na acumulação de saberes dos professores-pesquisadores; porém, no sentido de Zeichner (1997), há uma separação patente entre o mundo acadêmico e o da escola, o que faz com que o conhecimento gerado nas pesquisas conduzidas pelos professores na escola nem sempre seja respeitado e/ou considerado pelos pesquisadores acadêmicos.

Diante dessa afirmação, comparo com a situação no município de Santos que, atualmente, não realiza formação específica para professores que atuam na EJA. Os questionamentos emergem das reflexões acerca da formação, pois, o saber está relacionado à pessoa e sua identidade composta pela experiência de vida e história profissional. Portanto, como se dá a prática pedagógica na EJA quando na formação inicial essa modalidade não é contemplada e a formação continuada não é realizada?

A legislação prevê a formação no Parecer CEB/CNE 11/2000 que explicita a exigência de uma formação docente específica para atuar na EJA: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”. Portanto, observo que a legislação não está sendo cumprida e os educandos podem ser prejudicados por conta da formação deficitária de alguns docentes.

Outro aspecto que observei nas aulas de EJA no município de Santos, foi a necessidade de despertar o olhar pesquisador e inserir os depoimentos dos docentes que atuam na EJA para verificar suas necessidades formativas.

A escola e os professores têm uma organização homogênea de ensino, seguindo um modelo marcado pela uniformidade no currículo, material didático, planejamento e conteúdo. A realidade mostra que o educando não se encaixa no modelo homogêneo, e que a negação da heterogeneidade do aluno de EJA contribui para fortalecer as desigualdades socioeducacionais.

Conhecer o perfil do aluno de EJA, formado por vários trabalhadores, jovens e idosos me ajudou a traçar as características e organizar propostas de atividades

significativas e desafiadoras que contribuam para manter os alunos na escola e minimizar a evasão.

Tão importante quanto o acesso à escola, é a garantia da permanência em uma escola que o direito de aprendizagem seja respeitado.

2.4.1 Paulo Freire e a Educação Libertária

Como educadora sempre admirei Paulo Freire, suas ideias e ideais. Mas, ao escrever essa dissertação, fui me encantando cada vez mais ao rever sua história e detalhes que desconhecia ou passaram despercebidos em outras leituras.

Mostrar um pouco da concepção pedagógica do educador Paulo Freire, reconhecido no país e internacionalmente, foi um mergulho em sua origem, em 1921, no Recife, onde estudou Direito e iniciou sua trajetória de luta pela educação popular. Detalhes da história de Paulo Freire podem ser descobertos em uma exposição eletrônica disponível no site www.paulofreire.org.br.

É preciso entender que o conceito de alfabetização para Paulo Freire (1996) amplia a decodificação de palavras e se converte em um esforço para ajudar as pessoas a interpretar o mundo por meio das palavras.

Ao se posicionar contra a política imposta na época, Paulo Freire foi exilado por dezesseis anos. Em sua obra “A Pedagogia do Oprimido” ele mostra uma releitura marxista que sinaliza caminhos para a liberdade, o que requer conhecimento das relações econômicas, políticas e educacionais da sociedade, conhecimento, que segundo Paulo Freire, faz do homem um indivíduo livre e crítico.

O período de Ditadura Militar que teve seu início com o golpe de 1964, que depôs o Presidente João Goulart e, seu fim, com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985, serviu para consagrar a repressão das vias educacionais com a privatização do ensino.

Freire (1980), representante da filosofia da Libertação, com o fim da Ditadura Militar assume aulas em Universidades e cargos políticos que lhe permitiam divulgar suas ideias libertárias e valida o papel da escola na construção de sujeitos autônomos, críticos e em condições para lutar pela transformação da sociedade.

Nesta ocasião, Freire afirma que é a “reflexão e a ação dos homens sobre o mundo que faz a transformação acontecer, sem esses dois atos a superação da condição opressor e oprimido é impossível” (FREIRE, 1997, p. 38).

Entendo que a concepção de homem e de sociedade na pedagogia de Paulo Freire nasce no sentido de contribuir para a criação de homens e mulheres “livres”, abertos para novos conhecimentos e experiências.

[...] Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora”. (FREIRE, 2001, p.86)

Para entender a concepção Freireana, precisei buscar alicerce na ideologia marxista e compreender a aproximação de Freire com a classe menos favorecida, onde propunha uma “educação popular” com experiências reais e significativas para os alunos.

A transformação proposta por Paulo Freire requer falar sobre valores de cooperação, criatividade, tolerância e respeito ao outro. Para a atualidade a filosofia da libertação é o que existe de mais moderno, principalmente porque as obras e experiências freireanas espalharam-se pelo mundo, disseminando a inclusão de todos, garantia de direitos e liberdade para as classes oprimidas.

Sua intenção de humanizar o homem na ação consciente, com o intuito de transformar o mundo não pensa no indivíduo como um “depósito” que recebe tudo de forma pacífica e sem reflexão, pois, para Freire:

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante e implica em inventar e reinventar. (FREIRE, 1987, p. 12)

A concepção pedagógica que Paulo Freire (1987) evidencia no processo de ensino e aprendizagem, que só é possível aprender, verdadeiramente, quando o indivíduo se apropria do que lhe é ensinado. Dessa forma, o educando transforma o aprendizado em conceitos para utilização em situações concretas e reais.

3 O TRABALHO COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SANTOS

Ao analisar alguns aspectos característicos da EJA, considere a diversidade dos sujeitos educandos da EJA onde encontrei adolescentes, trabalhadores jovens, adultos e alguns idosos vindos de comunidades economicamente desfavorecidas com diversas trajetórias e realidades. É necessário considerar a proposta curricular, que demanda uma didática acolhedora e um currículo emancipatório que proponha atividades extraclasse. A formação de educadores é outro aspecto relevante e imprescindível para garantir o sucesso dos alunos. As políticas públicas também precisam estar presentes na pauta de reflexões acerca dos aspectos que caracterizam a EJA, de forma a garantir o acesso aos educandos que tiveram seu direito de escolarização negado durante a infância em respeito ao pressuposto de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

A Educação de Jovens e Adultos no município de Santos busca resgatar o legado da Educação Popular, que valoriza e reconhece o saber do aluno por meio de uma postura dialógica que defende a educação libertadora.

Como ponderou Miguel Arroyo na abertura do I Seminário⁷:

Estamos em um tempo novo, em que parece que vai se perfilando cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos. A EJA vai sendo assumida pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação, por meio de políticas públicas. Isso nos aproxima, eu acredito, cada vez mais, de um perfil de Educação de Jovens e Adultos mais definido, melhor caracterizado. Ao mesmo tempo, já podemos ir pensando numa representação para a formação de educadores de jovens e adultos mais fechada, mais focada. O problema agora é acertarmos com esse foco. (ARROYO, 2006, p. 18)

A Seção de Educação de Jovens e Adultos⁸, dentro da proposta de garantir o acesso e a permanência e a qualidade de ensino aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada, elabora e orienta projetos de alfabetização em parceria com segmentos da sociedade civil, como o projeto Parceiros do Saber, e com o Governo Federal, no Programa Brasil Alfabetizado, além de promover a elaboração de outras propostas que busquem o retorno e a continuidade dos estudos, legitimados institucionalmente, incentivando o reconhecimento dessa modalidade como um direito.

Atuo na Rede Municipal de Ensino de Santos, que atende, aproximadamente, 4.000 alunos, distribuídos em 17 Unidades Municipais de Educação em todas as

⁷ I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos – Faculdade de Educação / UNICAMP

⁸ Informações a respeito da Seção de EJA, disponível em:<

<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?128>> Acesso 23 de setembro de 2017

regiões da cidade (área continental e insular), em salas de alfabetização, Ciclo I (2º ao 5º ano) e Ciclo II (6º ao 9º ano).

O município de Santos recebeu em 2007, o selo de Município Livre do Analfabetismo, destinado aos municípios com índices de analfabetismo inferiores a 4% da população, considerando maiores de 15 anos que não saibam ler e escrever. Na época, o município registrava um índice de 3,56% de analfabetismo e enquadrou-se entre os três únicos municípios do Estado de São Paulo a ser contemplado com o selo.

Nos anos de 2005, 2006 e 2007, o Sistema Municipal de Ensino de Santos, em parceria com o Ministério da Educação/MEC, realizou o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA, por meio do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa/Inep e alcançou resultados positivos.

Ressalto que a modalidade de educação a distância é uma alternativa para estudos em locais de difícil acesso ou para atender alunos com dificuldades no cumprimento de horário.

Um dos fatores responsáveis pelo baixo índice de analfabetismo entre munícipes acima de 15 anos em Santos – 2,2%, segundo censo de 2010 do IBGE – é o investimento efetivo da Prefeitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Seção de Jovens e Adultos (SEJA) em que atuo, disponibilizou alguns projetos que caracterizam o trabalho com Educação de Jovens e Adultos no município de Santos. Dentre os projetos⁹ que acompanhei, destacam-se:

- **Parceiros do Saber** - Realizado em parceria com empresas privadas e sociedades comunitárias, disponibiliza salas de alfabetização. A iniciativa é desenvolvida no próprio ambiente de trabalho do aluno, em canteiros de obras ou até em locais próximos, como sociedades de melhoramentos de bairros. Os professores são fornecidos pela Seduc.
- **EJA Digital Santos** - Nasceu com a finalidade de possibilitar a expansão dos atendimentos realizados no Município, por meio de uma metodologia alternativa, que traz para a escola novas possibilidades de aprendizado. O trabalho é feito nos laboratórios de informática das escolas, com a mediação de um professor presencial que garante a realização das atividades propostas

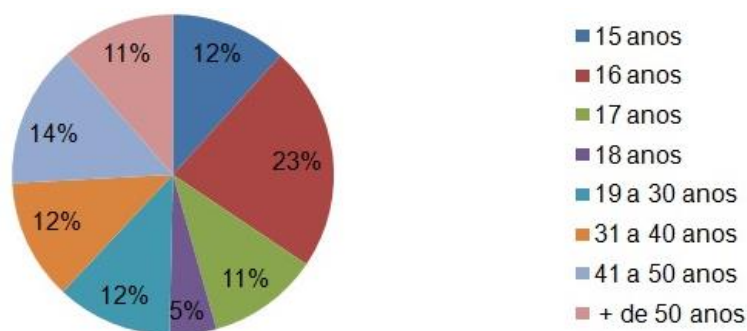
⁹ Informações fornecidas pela Seção de Jovens e Adultos SEDUC/Santos (Anexos A, B e C)

on-line pelo professor AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) de cada componente curricular.

- **EJA – Mundo do Trabalho** - Programa do Governo do Estado, implementado em 2013, que visa apoiar o Ensino Fundamental, garantindo aos jovens e adultos de baixa escolaridade a conciliação da educação e do trabalho, integrando conteúdos do currículo básico com orientação e qualificação para o trabalho. Na modalidade EJA, a Prefeitura de Santos atua com a concepção ampliada a este público no sentido de não se limitar apenas à escolarização, mas também reconhecer a educação como direito humano fundamental para a constituição de cidadãos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem.

O acompanhamento que realizei das atividades propostas pela Secretaria de Educação no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos permitiu demonstrar as mudanças no perfil do aluno nos últimos anos de atendimento. Atualmente, cerca de 50% dos alunos que participam da EJA têm entre 15 e 18 anos de idade, conforme gráfico abaixo elaborado com dados fornecidos pela Seção de Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 1 – Idade dos alunos matriculados na EJA no município de Santos em 2017



Fonte: SEJA/SEDUC Santos

A mudança no perfil dos alunos implica em adaptação curricular e mudança na intervenção pedagógica dos professores. Mas, como ocorre a orientação dos professores para que as alterações sejam realizadas e atendam as características dos educandos?

3.1 O Problema da Infantilização

Observei que, infelizmente, o problema da infantilização na Educação de Jovens e Adultos, ainda está presente na prática dos professores ao trabalhar com atividades e propostas não condizentes com o perfil dos alunos da modalidade. Digo infelizmente, porque ao observar as aulas encontrei salas com atividades idênticas às atividades utilizadas com as crianças.

Outro aspecto que considero relevante é a postura do professor, que inúmeras vezes atua com os alunos de EJA da mesma forma que atua com as crianças. Durante três anos na seção de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Santos, pude observar em visitas às salas de EJA, a falta de preparo das professoras no ensino da EJA e constatei que muitos professores atuam na modalidade para ampliar a renda mensal.

Diante do exposto, quem sofre é o aluno que permanece diante de um profissional que, geralmente, não tem nenhuma ou tem pouca identificação com a modalidade de ensino e que leciona de forma muito semelhante à forma como atua com as crianças em outro período do dia.

Para validar as observações, Di Pierro (2005) aponta que:

[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 18).

A falta de valorização dos saberes e experiências dos alunos estão presentes na atuação dos professores em muitas escolas e comunidades e contribui para a infantilização das propostas pedagógicas. Os alunos desmotivados e desinteressados estão potencialmente vulneráveis e expostos à evasão.

Deste modo, analisei algumas atividades que revelam a concepção do professor ao utilizar atividades descontextualizadas e pouco desafiadoras. O uso de jogos que podem estar presentes nas atividades dos alunos na perspectiva da gamificação e aprendizagem realizada a partir de metodologias ativas apareceu em


pouquíssimas atividades nas escolas em que acompanhei as aulas. A forma de abordar os conteúdos e o relacionamento interpessoal são verdadeiros termômetros que sinalizam o respeito na abordagem pedagógica.

A seguir, o exemplo e análise de algumas atividades coletadas no acompanhamento das aulas:


Figura 3.1 Proposta de atividade em sala de EJA - alfabetização

SÍLABAS


Descubra como se escreve o nome dos animais procurando as sílabas corretas. Pinte os quadrados das sílabas que formam o nome e depois reproduza a escrita abaixo de cada figura.




BA	TE	CO	U	E	FO	GI	LHO	A	NHO
----	----	----	---	---	----	----	-----	---	-----




GA	HI	LA	LI	LHE	ZU	O	ME	NO	NHA
----	----	----	----	-----	----	---	----	----	-----




LÃO	PA	DI	GA	GUI	FU	LO	I	JA	NO
-----	----	----	----	-----	----	----	---	----	----



VA	ZE	ÇA	CE	GUE	GO	RA	RI	QUE	CA
----	----	----	----	-----	----	----	----	-----	----



GA	PÃO	MAR	POR	TRA	CO	E	AR	LA	PRA
----	-----	-----	-----	-----	----	---	----	----	-----



ME	CAR	PER	NHE	NEI	O	GO	RO	POR	U
----	-----	-----	-----	-----	---	----	----	-----	---

Fonte: Atividade adaptada de observação em sala de aula de EJA

Figura 3.2 Proposta de atividade contextualizada em sala de EJA - alfabetização

NOME: _____ DATA: _____

RECEITA

LEIA O MODO DE FAZER DA RECEITA, A SEGUIR LISTE OS INGREDIENTES:

MODO DE FAZER:

RALE AS CENOURAS CRUAS EM RALO GROSSO. COZINHE OS OVOS E PIQUE-OS. EM UMA PANELA, DERRETA A MARGARINA E REFOGUE LEVEMENTE AS CENOURAS E OS OVOS. COLOQUE AOS POUCOS A FARINHA DE MANDIOCA CRUA, SEM PARAR DE MEXER, ATÉ ELA QUE DOURE. ACRESCENTE A SALSA, O SAL, A PIMENTA-DO-REINO E A CEBOLINHA. MEXA MAIS UM POUCO E DESLIGUE O FOGO.

Fonte: Atividade adaptada de observação em sala de aula de EJA

As atividades acima elencadas (figuras 3.1 e 3.2) ilustram as diferentes abordagens e concepções pedagógicas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se na figura 3.1, uma atividade pautada na memorização de sílabas, descontextualizada, com desenhos infantilizados. Os alunos não são

convidados a refletir acerca da Língua Escrita a partir de sua função social e a proposta deixa clara a concepção do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, constatei que os saberes dos alunos não são considerados como ponto de partida para as intervenções pedagógicas e não houve, na aula observada, o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos como diagnóstico para planejamento e validação dos saberes comunitários.

Diante dessas observações, a proposta de contextualização amplamente divulgada por Paulo Freire (1987) não é contemplada e constata-se mais uma vez a necessidade de formação continuada dos professores para que a prática seja adequada ao perfil dos alunos, lembrando que 50% dos alunos são adolescentes (entre 15 e 18 anos de idade).

Já a proposta ilustrada pela figura 3.2, traz desafios interessantes, pois, garante o resgate da função social da Língua ao abordar uma receita, aproxima os alunos de um gênero conhecido e de interesse da maioria dos alunos, propõe a leitura e identificação de palavras (ingredientes), proporciona a leitura em dupla (proposta pelo professor) para que ocorra interação e troca de informações. A concepção que sustenta a prática do professor que trabalha com esse modelo de atividade, garante o levantamento de conhecimento prévio dos alunos, propõe problematizações, sistematiza os saberes com a leitura e troca de informações, amplia os saberes a partir de atividades do cotidiano do aluno, valida os saberes comunitários e possibilita intervenções desafiadoras mediadas pelo professor que assume o papel de mediador na construção de saberes e conhecimentos.

Oliveira (2007) salienta que o currículo e a atuação dos professores desconsideram a idade dos educandos, suas dificuldades e necessidades, não planejando uma abordagem destinada a todas as peculiaridades existentes na EJA. É necessário haver uma diferenciação entre a EJA e as outras modalidades, devido ao interesse, prioridades e dificuldades de aprendizagem estarem diretamente relacionadas às características de jovens e adultos.

A observação reafirmou o que a teoria já informava, que propostas adequadas e inclusivas estimulam a participação e garantem a permanência dos alunos, reduzindo o índice de evasão. Tive a certeza de que os alunos que procuram a EJA estão dispostos a aprender ou, no caso de adolescentes, são “obrigados” a frequentar a escola por imposição dos pais ou orientação judicial (em alguns casos de Liberdade Assistida).

Para validar os questionamentos ora expostos, recorreremos à Oliveira que salienta:

(...) Porém, me pergunto qual é a possibilidade real que tem um adulto, sem hábitos de lidar com atividades organizadas do modo como o são as escolares e que, na maior parte das vezes, trabalha o dia inteiro, de fazer sozinho o dever de casa. Mais ainda, pergunto-me qual é a função do dever de casa nessas circunstâncias, considerando o fato de que a criação da disciplina no estudo, importante como formação geral das crianças, não se aplica a este público e que a própria ideia de fixação de conteúdos pressupõe uma concepção de aprendizagem inadequada aos objetivos da escolarização de jovens e adultos? (OLIVEIRA, 2007, p. 89).

Destaco ainda, que a ideia de “fixação de conteúdos” é uma abordagem inadequada a qualquer modalidade de ensino. Os conteúdos precisam ser trabalhados, construídos, discutidos e sistematizados. A chamada “fixação” é totalmente desnecessária em uma proposta que preconiza a construção e sistematização de novos saberes.

A postura do professor, o diálogo com o aluno, a intervenção diante das dificuldades também são objetos de estudo e pesquisa que devem estar previstos na formação dos professores.

Em visitas às escolas que atendem na modalidade EJA, com o objetivo de identificar as práticas e conhecer a realidade cotidiana, observei atividades infantilizadas para os alunos dessa modalidade de ensino, como recortes, pinturas, colagens e exercícios com textos infantis. Abordei com bastante cuidado os professores que utilizavam as atividades acima relatadas e questionei a prática e as escolhas teórico metodológicas. Alguns professores relataram que os próprios alunos solicitavam esse tipo de atividade. Esclareci que era o que conheciam pelo pouco tempo que passaram na escola e que ao afirmar que querem “fazer lição”, como muitos dizem, eles não sabem que há outra forma de aprender. Cabe ao professor esclarecer, criar vínculos e assegurar a aprendizagem dos alunos de forma significativa e contextualizada.

É papel do professor, como dizia Paulo Freire (1987), auxiliar o aluno a ampliar os saberes, evoluindo de uma consciência ingênua para o despertar da consciência crítica. Uma prática emancipadora trabalha com textos reais, com leitura crítica, com interpretação do texto à luz da realidade vivida pelo aluno. Uma prática reflexiva que auxilia o retirar da “venda” que encobre as verdadeiras intenções da

mídia e dos governantes.

A educação de jovens e adultos não precisa ser pensada como um processo de recuperação de algo que tenha sido perdido ou que foi aprendido no tempo correto. Precisa de um currículo pensado para o adulto com suas experiências e expectativas, com seus sonhos e anseios, suas dificuldades e saberes. Um currículo adequado possibilita uma mudança na vida dos alunos, uma nova perspectiva na vida social, familiar e profissional. A relação entre professor e aluno precisa ser cuidada, analisada e planejada com base em valores humanizados e na concepção dialógica, horizontal.

As mesmas reflexões me inquietaram ao analisar as atividades de Matemática, pois, não é a área do conhecimento que determina a postura do professor, e sim, sua concepção do processo de ensino e aprendizagem, sua concepção de educação.

Figura 3.3 Proposta de atividade com conceitos matemáticos em sala de EJA

LEIA OS CLASSIFICADOS DE VEÍCULOS ABAIXO.

1 - CAMINHÃO SCANIA / VOLVO, ANO 93, BRANCO, R\$ 11.800,00 MAIS 54 PARCELAS DE R\$ 350,00. FONE 887-7722, FALAR COM ROGÉRIO, HORÁRIO COMERCIAL.

2 - MOTO HONDAM VERMELHA / ANO 82, PREPARADA PARA ENTREGAS. R\$ 2.800,00. ACEITO TROCA. TRATAR FONE 961-0312 COM DILSON.

3 - KOMBI 0KM BRANCA, GASOLINA, DOCUMENTAÇÃO EM ORDEM. TRATAR COM CÉLIO, FONE: 835-6411.

QUAL DOS VEÍCULOS ACIMA VOCÊ INDICARIA PARA:

UM PASTELEIRO _____

UM ENTREGADOR DE PIZZA _____

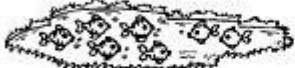
UM FEIRANTE _____

Fonte: Atividade adaptada de observação em sala de aula de EJA

Figura 3.4 Proposta de atividade com conceitos matemáticos infantilizados em sala de EJA

DESCOBRINDO QUANTIDADES


1) OBSERVE OS DESENHOS E COMPLETE:



ERAM _____ PEIXINHOS.
CHEGARAM _____ PEIXINHOS.
AGORA SÃO _____ PEIXINHOS.

VERTICAL	HORIZONTAL


+-----	----- + ----- = -----



ERAM _____ GOIABAS.
COMERAM _____ GOIABAS.
RESTARAM _____ GOIABAS.

VERTICAL	HORIZONTAL

------	----- - ----- = -----



ERAM _____ PINTINHOS.
FUGIRAM _____ PINTINHOS.
RESTARAM _____ PINTINHOS.

VERTICAL	HORIZONTAL

------	----- - ----- = -----

Fonte: Atividade adaptada de observação em sala de aula de EJA

As atividades de matemática acima exemplificadas (figuras 3.3 e 3.4) ilustram a diferença de concepção presente no cotidiano das escolas que atendem EJA. A atividade ilustrada pela figura 3.3 demonstra a preocupação com a elaboração de uma proposta coerente com o interesse dos alunos, o desafio de ler o anúncio e interpretar o destinatário, o resgate da função social da língua, a relação entre o conteúdo escolar e os conteúdos pertinentes ao cotidiano fora da escola. Os alunos, no início sentem-se apreensivos porque desconhecem propostas desafiadoras, mas, em seguida, com uma boa intervenção da professora, superam a resistência inicial e alçam vôos na trilha de novos saberes.

Infelizmente, não posso afirmar o mesmo da atividade ilustrada pela figura 3.4, que além de infantilizada, é mecânica, não possui desafio e nem prevê a

interação entre alunos e não contribui com a ampliação de vocabulário e repertório. Mas, atividades nesse formato ainda estão presentes na maior parte das salas observadas e os professores não percebem os equívocos conceituais presentes nas atividades. Em conversa e análise das entrevistas semiestruturadas, percebe-se claramente, que os professores não “enxergam” os equívocos por desconhecer outra forma de trabalhar. Eles conhecem outras concepções teoricamente, porém, não se sentem seguros para colocar a teoria m prática e terminam por reproduzir a forma como foram ensinados durante a fase escolar na infância.

Outro ponto que merece ser observado é a motivação dos alunos e professores. Para alunos adultos, adentrar a escola é motivo de orgulho e empoderamento. A Educação representa um salto para a liberdade, para a cidadania, já que o alfabetizado é incluído na sociedade e pode acessar informações e saberes disponíveis para todos. A sensação de inclusão social é por si, potente como fator motivacional. A interação, as descobertas e a possibilidade de ascensão social pelo conhecimento são altamente estimulantes para que o aluno prossiga na vida escolar. Se a educação é tão potente, por que tantos jovens desistem da escola? Por que tantos professores estão desestimulados? Por que a sociedade não valoriza os protagonistas da educação? Por que a educação não é prioridade na prática?

Ressalto que a escola é um lugar privilegiado para que desenvolver o pensamento reflexivo, permitindo a interação entre pessoas de diferentes culturas, pensamentos, histórias de vida, opiniões e saberes.

Para Paulo Freire:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 2011, p.40)

Freire reforça a ideia de que devemos incentivar os alunos de EJA a partir dos seus saberes e trazer para a atualidade, em um movimento de descoberta individual mediada pela interação com o outro.

A alfabetização perpassa questões afetivas, socioculturais, políticas, técnicas e intelectuais. Não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um conceito acabado e neutro.

Há professores com diferentes níveis de conhecimento, diferentes histórias pessoais e profissionais, entretanto, todos devem priorizar o compromisso com o aluno.

Paulo Freire, ao afirmar que “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” provoca a seguinte reflexão:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades da sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2011, p. 36)

Em um momento marcado pelas lutas e valorização dos professores, a afirmação de Paulo Freire provoca reflexão a respeito do nosso principal instrumento de luta... o conhecimento.

3.2 Cidade Educadora e EJA

O conceito de Cidade Educadora que trago nessa pesquisa, remete à compreensão da cidade como território educativo, em que os diferentes atores, tempos e espaços são entendidos como agentes educativos com intencionalidade pedagógica, garantia do processo de aprendizagem em outros espaços além da escola, validando os saberes comunitários.

O Movimento das Cidades Educadoras ganhou força a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha, em 1990. Arroyo (2012) salienta que o movimento compreende a educação como um elemento orientador das políticas da cidade e o processo educativo permanente e integrador que deve ser garantido a todos em condições de igualdade e que pode e deve ser potencializado pela valorização da diversidade intrínseca à vida na cidade. Ao trazer o conceito, considero também a potencialidade e intencionalidade educativa dos diferentes aspectos da organização da cidade, como planejamento urbano, participação, processo decisório da ocupação dos espaços e equipamentos públicos, do meio ambiente, das possibilidades culturais, recreativas e tecnológicas.

E qual a relação entre Cidade Educadora e Educação de Jovens e Adultos no município de Santos? O município detém o título de Cidade Educadora, o que amplia as possibilidades de uso dos espaços da cidade com intencionalidade educativa e responsabiliza diferentes atores e equipamentos pelo processo educacional dos jovens e adultos que buscam inserção educacional e cultural.

A experiência de vida dos educandos confere à EJA uma identidade que a diferencia da escolarização regular, pois, traz demandas educativas específicas, características peculiares de aprendizagem e adequação do processo de ensino. Segundo Arroyo, tais premissas são fundamentais na especificação da EJA como modalidade de ensino:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. (ARROYO, 2006, p. 22)

Por que essa modalidade provoca tantas reflexões e inquietações? Não se trata apenas de uma alteração de idade, e sim, de um público formado por exclusão do sistema escolar em idade infantil; pessoas com certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (Oliveira, 1999).

Frente ao exposto, afirmo que é necessário considerar que esse educando (jovem ou adulto) possui uma história de vida, conhecimentos comunitários, saberes e valores que retratam suas experiências e visões de mundo que formam a base para apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e emancipatório. Essa perspectiva é defendida por Freire:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1992, p. 85)

Portanto, a partir do conceito de Cidade Educadora e das peculiaridades dos educandos da EJA, é imprescindível que os educadores conheçam seus educandos, seus saberes, expectativas e necessidades de aprendizagem. Ainda recorrendo à Paulo Freire, para repensar a postura dos educadores, é necessário relembrar que os docentes devem adotar uma postura dialógica e dialética, não mecânica, pautada em um processo de ensino e aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais o reduzindo à simples transmissão de conhecimentos (Freire, 1992).

A partir dessa perspectiva, fica explícito e relevante conceituar a cidade como uma extensão dos limites da sala de aula, transformando o espaço social em comunidades de aprendizagem, transformando a cidade em um campo fértil de convivência e diálogo entre diferentes saberes e sentidos para a vida.

Voltando ao diálogo que tento estabelecer entre a EJA em Santos e o conceito de Cidade Educadora, na Carta das Cidades Educadoras há indícios da preocupação com jovens e adultos quando cita que a cidade deve incorporar pessoas de todas as idades em uma formação ao longo da vida em um projeto formativo cultural eficaz e coexistencial (Arroyo, 2012).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, há que se considerar as diferentes dimensões da cidade educadora, na perspectiva do contexto com a ideia de aprender na cidade, a cidade como agente emissor da educação “aprender da cidade” e a cidade como objeto de conhecimento, aprender a cidade.

Gosto muito da expressão que se popularizou em relação às cidades educadoras que é “agir local com valores globais”. Acredito que essa expressão confere centralidade à educação como elemento orientador de ações e política em diversas áreas em prol do desenvolvimento humano e social.

Afinal, educar em outros ambientes é problematizar, iluminar, instigar a curiosidade, provocar a interação. O educador precisa sempre se perguntar o quê, para quê, para quem e como ensinar. Conhecer o seu aluno, seus saberes e necessidades socioeducacionais é primordial para a realização de um trabalho formativo.

Os equipamentos da cidade, como museus, cinemas, parques, entorno, história local, devem estar presentes no processo educativo. Como afirma Schmidt:

É muito mais frequente relacionar o ensino ao espaço da sala de aula, propondo-se como estratégias ou como recursos a realização, por exemplo, de entrevistas, estudos de campo ou estudos do meio, que permitiriam ao aluno se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social. (SCHMIDT, 1998, p. 297).

A Secretaria Municipal de Educação de Santos propõe a cidade como território educador, elaborando projetos e ações fomentadas e derivadas do selo cidade Educadora que se ostenta com orgulho. Portanto, são realizados estudos do meio intencionais com a finalidade da formação da consciência social, histórica e geográfica de alunos e professores, valorizando a cultura material e imaterial de seu povo, dando vez e voz aos que já tiveram os sonhos adiados.

Segundo Freire (1987), na formação da consciência crítica é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca de sua afirmação. Afirma ainda que a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-o para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber:

[...] os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que sabem pouco de si [...] e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1987, p. 29)

Investindo na busca por esse diálogo entre escola e equipamentos da cidade, a Secretaria de Educação (SEDUC), por meio da Seção de Projetos (SEPROJE), proporciona visitas e estudos do meio. Relembro que a proposta teórico-metodológica da SEDUC é pautada na concepção sociointeracionista e propõe a interação entre atores do processo educativo e a contextualização dos conteúdos e áreas do conhecimento previstas no Plano de Curso, documento oficial que orienta a organização curricular.

Percebo que explorar os territórios da cidade e refletir acerca da construção social e política dos espaços invoca lembranças de muitos alunos (estou falando de adultos) e interação entre as diferentes gerações (alguns alunos jovens) promovendo a ampliação de olhares e perspectivas.

Os estudos do meio necessitam de um trabalho anterior às visitas como preparo e levantamento de conhecimentos prévios, estímulo à pesquisa e troca de informações preliminares, uma monitoria bem orientada durante a visita que

possibilite questionamentos e complementação de informações e o momento posterior, com a sistematização de novos saberes e a escolha do instrumento de comunicação de aprendizagem, pois, novas aprendizagens precisam ser comunicadas para serem validadas e garantir o caráter social da aprendizagem, ou seja, resgatar a função social da língua.

Dentre os locais mais visitados pelos alunos da EJA em Santos, destaco: Pinacoteca Benedito Calixto, Orquidário, Aquário, Porto de Santos, Monte Serrat, Ruínas Engenho dos Erasmos, Jardim Botânico Chico Mendes, Centro Histórico, Bonde e Teatros. Para a realização das visitas, a SEDUC estabelece parcerias com a sociedade civil e com outras secretarias municipais, como Meio Ambiente, Turismo, Cultura e Esportes.

Como apoio pedagógico da seção de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Santos, exerci a função de organizar eventos culturais e estudos do meio para os alunos dessa modalidade, o que me motivava e ao mesmo tempo representava um enorme desafio.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro:

O reconhecimento que não apenas a escola, mas outras várias instituições e espaços sociais como o trabalho, empresas, organizações comunitárias e equipamentos públicos de saúde, cultura, esporte e lazer, tem também potencial formativo, que deve ser aproveitado ao máximo. (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p. 23)

Com esse pensamento e buscando parcerias com outras Secretarias do Município de Santos, participei da organização de visitas à Bolsa do Café, Pinacoteca, Aquário, Orquidário e espetáculos de teatro e música.

Mas, iniciava-se então o grande desafio: conseguir levar os alunos mais “idosos” aos eventos. Pensei que achariam maravilhoso, mas a maioria não quis participar. Os motivos me surpreenderam: falta de roupa adequada; não considerarem os eventos como “aulas” (preferiam ficar em casa para descansar e adiantar serviços); não sentirem-se no direito de ir, pois, filhos e netos nunca tiveram a mesma oportunidade.

No início percebi junto à equipe que acompanhava o trabalho, que ao avisar sobre o evento antecipadamente e trabalhar o assunto em sala de aula como preparação provocava a ausência dos alunos na data do evento. Assim, optamos por não avisar, mas, eles começaram a ir embora ao ver o ônibus estacionado em frente à escola. Felizmente, os alunos mais jovens e alguns adultos que participaram,

encantaram-se e contribuíram com suas ideias e experiências de vida.

Assim, participei da vivência prática do conceito de Cidade Educadora, aprendendo com as visitas aos equipamentos e levando os saberes comunitários dos alunos para os espaços visitados.

4 PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A formação do educador de EJA tem se tornado cada vez mais nuclear, na prática pedagógica e, em fóruns ou seminários. A pesquisa me mostrou que a discussão é antiga e remonta a década de 40, quando já se recomendava uma preparação adequada para trabalhar com adultos, durante o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, no Rio de Janeiro.

O tempo passou e a ausência de uma formação específica para os educadores da modalidade tornaram as inquietações, inclusive as minhas, mais explícitas e generalizadas. E por que a formação específica é tão importante e significativa? Além de preparar o professor para atuar de forma adequada, demonstra que há um olhar para as especificidades e necessidades formativas e pedagógicas dos que atuam com EJA.

A dimensão das discussões alcançou outros patamares em relação à profissionalização dos educadores, como consta da V CONFINTEA¹⁰:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p.42)

A especificidade da modalidade está presente na maioria dos documentos, porém, na prática, a formação dos professores não aborda as peculiaridades e fundamenta a prática docente. O inciso VII, do art. 4º, da LDB 9394/96, estabelece a necessidade de uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Percebe-se, assim, a exigência de uma formação específica para atuar na EJA, explicitada pelo Parecer CEB/CNE 11/2000: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (p. 58).

A necessidade formativa dos professores para que compreendam a importância de reconhecer as potencialidades e expectativas dos alunos é um ponto convergente com as entrevistas que realizei durante a pesquisa.

O que se vê na maior parte dos locais são ações pontuais denominadas “capacitações” de professores que geralmente, preparam para o uso do material didático adotado e análise do Plano de Curso. Quando, desde o início da pesquisa citei a “formação de professores”, me referi à formação de concepção de ensino e aprendizagem. Ao revisitar conceitos e alicerçar a concepção teórico-metodológica, o professor compreende seu papel de forma mais ampla e profunda. Não é uma escolha de atividade, é uma postura diante das escolhas, propostas e intervenções realizadas em sala, no preparo das aulas e na comunicação de novos saberes.

Di Pierro corrobora os conceitos acima, ao afirmar que:

[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sócio-cultural. (HADDAD e DI PIERRO, 1994, p. 1.118).

As preocupações aparecem sintetizadas também no pensamento seguinte de Di Pierro:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (HADDAD e DI PIERRO, 1994, p. 15)

Validando as inquietações expostas até o momento, o questionamento permanece, diante da realidade encontrada em diferentes locais, e mais especificamente, no município em estudo. É imprescindível estabelecer política pública de formação de professores que contemple a modalidade EJA, mas, alguns governos municipais e estaduais insistem em atividades formativas isoladas, inconsistentes para uma mudança de concepção.

Percebi que a situação pode ser revertida ao “ouvir” os protagonistas da situação, educandos e educadores. Conhecer o que os alunos esperam da EJA pode fornecer informações valiosíssimas para elaboração de plano formativo. E compreender as necessidades dos professores, saber o que sabem e o que necessitam saber, pode ser um caminho bem interessante e eficiente para a

¹⁰ CONFINTEA Conferência Internacional de Educação de Adultos

proposta formativa. A construção coletiva é uma prática que precisa deixar de ser “falada” para ser “praticada”.

Nóvoa em seu livro sobre as histórias de vida dos professores explicita que “esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica” (NÓVOA, 1992, p.10).

Algumas questões podem ajudar a compreender quem é esse professor que atua na EJA. Discutir em que medida o curso de Pedagogia contribui para uma inserção profissional, se os educadores desistiram de atuar devido dificuldade com a modalidade de ensino, quantos sentem-se valorizados e reconhecidos pelo trabalho que realizam e se há falta de especificidade no processo formativo inicial e continuado para a prática em sala de aula.

Poderia elencar inúmeras outras questões, mas, o fato é que enumerar questões e descobrir respostas, deve pautar mudanças reais. A busca por essas reais mudanças trouxe à pesquisa o caráter profissional desse mestrado que denuncia a problemática encontrada, e anuncia caminhos descobertos e construídos na convivência com os participantes reais do processo – educandos e educadores.

Ao apontar as lacunas da formação inicial e continuada considerei que é preciso criar competências na faculdade para trabalhar as questões específicas da formação em EJA.

Acerca dessa insistência na especificidade da formação em EJA, busco alicerce nas ideias de Paulo Freire, onde recorro à Pedagogia da Esperança: “não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p. 10).

Formação de professores que contempla modalidades distintas possibilita uma visão mais ampla da educação, como um processo que não ocorre só no interior da escola, mas, no interior dos movimentos sociais atrelado à transformação social. Para que as pessoas se sensibilizem às necessidades formativas reais, percebi a potência do contato com jovens e adultos das camadas populares, que parece despertar o interesse dessa profissionalização do educador. Nesse sentido, NÓVOA (1995) afirma que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Conhecer a vida pessoal dos professores foi relevante para compreender sua trajetória profissional e suas escolhas. Para atuar em EJA alguns fatores são preponderantes e determinantes, como formação, habilidade, identificação, horário,

disponibilidade, dentre inúmeros outros que tornam desafiadora a tarefa de categorizar os dados encontrados na pesquisa em discussão.

Há os que reconhecem a habilitação como um requisito essencial e outros, que não a consideram o preponderante para o trabalho.

Para Kleiman, o que deveria ocorrer com o educador de jovens e adultos seria a formação contínua, como uma atividade de pesquisa.

Nesse sentido, não haveria respostas prontas, mas perguntas sobre o processo de ensino e de aprendizagem. As respostas seriam obtidas por meio de metodologias que, de fato, se assemelham à metodologia de um pesquisador que procura, nos dados empíricos, respostas aos seus questionamentos. A observação cuidadosa do cotidiano de sala de aula (semelhante a uma coleta de dados), a reflexão sobre o que esses dados significam e a focalização do aluno e de sua aprendizagem no processo dariam ao professor uma base para tomar decisões sobre como melhor introduzir o aluno nas práticas de uso da escrita. (KLEIMAN, 2001, p.207)

A autora aposta na formação com base na pesquisa e na intervenção dialógica e reflexiva nos diversos espaços educativos, o que remonta ao conceito de Cidade Educadora, já abordado no texto. A ideia é a utilização da pesquisa como princípio educativo, por meio da construção do memorial e da história de vida. O processo de formação deveria trabalhar, ainda segundo Kleiman (2001), com eixos temáticos, nos quais, professores e alunos mapeassem a realidade da EJA e constituíssem espaços reflexivos sobre essa realidade, construindo-se propostas político-pedagógicas coletivas.

Vale destacar que a construção coletiva imprime identidade e sentido de pertencimento à proposta e que, em alguns casos, a ausência de identificação entre sujeitos e instituições dificulta a transformação da prática.

Contribuir para que os adolescentes e adultos desenvolvam suas habilidades e participem da vida coletiva orientada para a inserção e transformação social é pensar o papel do professor e da educação em uma perspectiva emancipatória que vem sendo muito discutida e pouca praticada há alguns anos.

Reforço a ideia de que o educador precisa trabalhar com conhecimentos e conceitos já conhecidos dos alunos e ampliar o nível de complexidade, problematizando os saberes, anteriormente, alicerçados. Relembrando Paulo Freire: "às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor" (FREIRE, 2001, p. 9).

Conhecer as dificuldades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos é parte do papel do professor e imprescindível à desafiadora prática de contribuir com a

formação cidadã.

Acredito que é fácil para o professor compreender esse papel, o que me parece difícil é que ele compreenda que isso não é caridade, e sim, compromisso assumido com o aluno e a sociedade, como nos alerta Freire:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estatístico e imutável. [...] É transformando a totalidade que se transformam as partes e não ao contrário [...]. (FREIRE, 1979, p. 21)

E não estou preconizando que seja mais difícil ser professor, hoje do que há décadas atrás. É simplesmente, diferente. A velocidade da informação, as necessidades de comunicação, a distância física entre as pessoas, são desafios que precisam ser considerados durante todo o processo educacional.

O papel do professor realmente passa por mudanças, mas, não é o único. Os médicos não realizavam cirurgias da mesma forma há alguns anos, os engenheiros não projetavam com os mesmos materiais, portanto, a mudança é parte da vida profissional e do desenvolvimento humano.

Os desafios são imensos, exigem mudanças e busco fortalecimento, novamente, em Paulo Freire quando nos brinda com a belíssima reflexão acerca das questões da escola a partir da compreensão da realidade vivida:

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p.16)

5 METODOLOGIA

A Educação de Jovens e Adultos proporciona uma ampla rede de discussões e estudo longitudinal com o potencial de entender questões socioeducacionais.

O problema da pesquisa parte das características do professor e do aluno de EJA, a interação entre eles, a problemática da evasão e apresenta-se da seguinte forma: Qual a perspectiva de formação para os professores que atuam na EJA?

Aproveito para lembrar que o professor que atua na EJA, geralmente, atua em três turnos e que o desafio das diferentes idades no grupo está cada vez mais presente.

O objetivo geral desta pesquisa é levantar quais necessidades formativas são prioritárias no processo formativo do professor que atua na EJA. Os objetivos específicos podem ser elencados como:

- Compreender, por meio da pesquisa bibliográfica, a formação inicial dos professores para atuarem na EJA.
- Verificar, em pesquisa com os professores atuantes, suas concepções a respeito de política pública para EJA, características dos alunos e necessidades formativas.
- Pesquisar as práticas adotadas pelos professores participantes da pesquisa, durante as aulas com alunos frequentes na EJA.
- Analisar, por meio das atividades propostas em sala de aula, a concepção de ensino e aprendizagem dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Na hipótese inicial parti da observação geral de práticas infantilizadas e desvinculadas do cotidiano adulto. Acredito que a pesquisa trouxe dados sobre a prática do professor e suas necessidades formativas com bastante humanização ao olhar para a realidade do professor e do aluno.

Segundo Menga (2002), a pesquisa qualitativa não se realiza numa estratosfera situada acima das atividades comuns do ser humano e, portanto, como atividade humana e social, traz consigo “uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”.

Diante desse conceito, o olhar do pesquisador não é neutro, apesar, do rigor científico que imprime em sua busca por perguntas e respostas. É um papel ativo que articula o conhecimento acumulado e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

5.1 As fases da pesquisa

Dividi a pesquisa em duas fases distintas. A primeira fase é avaliativa e se utiliza de conceitos pautados na observação e interação. Gadotti afirma que “avaliar consiste em fazer um julgamento de valor a respeito de uma intervenção ou sobre qualquer um de seus componentes, com o objetivo de ajudar na tomada de decisões” (GADOTTI, 1999, p.1).

Quando a avaliação é entendida como instrumento investigativo que produz conhecimento sobre uma ação social, ação humana organizada, é vista como instrumento político que fornece suporte para tomadas de decisão e gera uma ciência social aplicada.

Validando a visão política da avaliação, Gadotti, nos pode auxiliar a reflexão:

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário de poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. (GADOTTI, 1999, p.1)

A avaliação pode, segundo GADOTTI (1999), ser classificada em:

- Avaliação somativa - fornece julgamentos sumários sobre aspectos fundamentais da pesquisa, baseando-se na especificação de até que ponto os objetivos propostos foram atingidos.
- Avaliação formativa – fornece informações para adequar e superar aspectos problemáticos da pesquisa durante o seu andamento.

A pesquisa desta dissertação enquadra-se, a partir da classificação de Gadotti, como pesquisa formativa, pois, enfoqueei caminhos para o desenvolvimento de uma pesquisa que, ao invés de realizar julgamentos definitivos sobre a

efetividade, usa, com frequência, uma abordagem indutiva, com busca de respostas e caminhos.

Na primeira fase realizei a análise documental da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos e observação em sala de aula.

A segunda fase da pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa do tipo qualitativa por seu caráter exploratório em que os entrevistados são estimulados a pensar livremente sobre o assunto de forma a emergir reflexões e dificuldades.

A pesquisa qualitativa em educação, surgiu, de acordo com Triviños, na década de 70, nos países da América Latina:

[...] o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se, frequentemente, através de medições e de quantificações (porcentagens de analfabetos, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados, etc.). (TRIVIÑOS, 1987, p.116)

Os trabalhos com enfoque qualitativo apresentam algumas características essenciais, como o ambiente fornecer direto de dados; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e o olhar indutivo. Na maioria das vezes, as pesquisas qualitativas são realizadas no local de origem e coleta dos dados e despertam no pesquisador, a lógica do empirismo – que acredita nas experiências como formadora das ideias.

O tipo de pesquisa qualitativa adotada nessa dissertação de mestrado foi a pesquisa de campo, Godoy (1995), que pressupõe a observação de fatos exatamente como acontecem no real, coleta de dados, análise e interpretação, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

A escolha pela pesquisa de campo ocorreu por dois motivos: o problema em estudo é atual e faz sentido analisá-lo dentro do contexto escolar e possui pouco controle, tornando-se subjetivo.

Dentre os instrumentos de pesquisa adotados para obtenção de informações na pesquisa de campo, utilizei a entrevista semiestruturada, que segundo Triviños, é um excelente recurso para o investigador utilizar como técnica de coleta de informação.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas

experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Na presente pesquisa, a entrevista semiestruturada foi realizada a partir de uma conversa com cada participante, seguida de perguntas escritas. As entrevistas escritas estão todas no apêndice da dissertação e os nomes dos participantes foram omitidos para preservar a identidade conforme combinado no início das entrevistas.

Em seguida, analisei as entrevistas semiestruturadas por meio da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p.41)

A visão de análise preconizada por Bardin privilegia a linguagem escrita e oral, porém, não exclui outros meios de comunicação. Triviños contribui salientando que a intenção de “usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, é porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

A análise de conteúdo, seguindo os preceitos de Bardin (2004), é dividida em três fases:

- Pré-análise – organização do esquema de trabalho a ser seguido, com determinação de procedimento que garanta a flexibilidade necessária.
- Exploração do material - descrição analítica do material coletado, examinado por uma leitura “flutuante”, que possibilite a elaboração de categorias.
- Tratamento dos resultados - chamada de interpretação referencial, em que as respostas são categorizadas para tornar os dados significativos.

Nessa pesquisa, visando a categorização das respostas, organizei parágrafos sínteses a respeito de cada questão relevante. Vale ressaltar que na exploração do material, houve um esforço para compreender o sentido da comunicação, como um receptor normal e também, escutá-la numa outra direção, atingindo através de significados ou significantes, outros "significados", que estão relacionados à questões políticas, psicológicas, sociológicas e culturais (BARDIN,2004).

E quem deu cor e voz à pesquisa? Que sujeitos e histórias foram reveladas?

5.2 Local da pesquisa

A pesquisa de campo ocorreu nas UMES Cidade de Santos, José Bonifácio e Leonardo Nunes, que autorizaram a realização com professores e alunos da EJA. As escolas localizam-se na área insular do município de Santos, em três zoneamentos diferentes - Zona Leste, Zona Noroeste e Centro.

Realizei entrevistas semiestruturadas com a utilização de questionário como um roteiro para garantir uma sequência lógica e observação participante.

A escolha das escolas deu-se pelas características geográficas e culturais diferentes, de forma a fornecer outros questionamentos, como a idade média dos alunos, formação inicial de professores e padronização de atividades. Os dados da pesquisa respondem aos questionamentos acima elencados.

Os nomes dos professores participantes serão mantidos no anonimato, como alerta Ludke, para garantir a veracidade das respostas, já que todos são funcionários públicos do município em estudo.

A entrevista permite a captação imediata e corrente na informação desejada; é realizada de maneira exclusiva e, portanto permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações. É necessário respeito pelo entrevistado (sua cultura e valores), clima de confiança, prestar atenção aos sinais não verbais, informar claramente ao entrevistado os objetivos da pesquisa e garantir sigilo absoluto. (LUDKE, 2002, p.34)

Alguns dados foram coletados na Seção de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da Secretaria de Educação (SEDUC) e articulam informações levantadas nas escolas.

A análise documental registrou informações sobre a média da idade dos alunos das três escolas de Educação de Jovens e Adultos pesquisadas; as políticas públicas atuais da rede municipal de ensino de Santos referentes à EJA e formação de professores.

5.3 A descrição das etapas de pesquisa

Após a coleta dos dados, todo o material obtido (relatos de observação, entrevistas semiestruturadas, análise documental e demais informações), foi organizado na construção de um conjunto de categorias descritivas.

O projeto de pesquisa está estruturado nas seguintes etapas:

- 1ª Etapa - Estudo bibliográfico acerca do tema, possibilitando, um conhecimento teórico que fundamenta conceitos que envolvam a formação continuada de professores da EJA e suas práticas.
- 2ª Etapa – Observação das aulas e levantamento de textos específicos para estudos e propostas de discussão das atividades para EJA.
- 3ª Etapa - Levantamento da média de idade dos alunos dos ciclos I e II, de todas as escolas que possuem EJA da Rede Pública Municipal de Santos.
- 4ª Etapa - Pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas, em três escolas, sendo o público alvo, professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Santos.
- 5ª Etapa - Análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas de acordo com a abordagem qualitativa.
- 6ª Etapa - Revisão final das referências bibliográficas, da pesquisa e da redação da dissertação.

Após as entrevistas semiestruturadas, converti os dados através da análise das respostas escritas nos questionários utilizados com os professores. A entrevista semiestruturada da quarta etapa funcionou da seguinte forma:

a) Como material auxiliar, foram escritas 12 frases referentes ao objetivo da pesquisa, que envolviam temas do universo da Educação de Jovens e Adultos.

b) A cada entrevista, o professor conversava a respeito da resposta com a entrevistadora e, em seguida, realizava o registro escrito. O meu papel como entrevistadora/pesquisadora era manter o comentário focado no tema e solucionar eventuais dúvidas sobre o assunto.

c) Ao final dos comentários das 12 frases, perguntei se os entrevistados gostariam de falar sobre o assunto de alguma frase.

Foram entrevistados 16 professores, com os seguintes temas e questões:

- Em quantos períodos o professor atua e com quais cargos – definir quem é o professor e se há sobrecarga de trabalho com três períodos diários.
- O motivo de ter optado pela EJA – para descobrir se é uma falta de opção para quem precisa atuar no período noturno ou se o profissional escolhe a modalidade.
- Questionamento acerca da formação inicial – verificação da medida em que a modalidade aparece na formação inicial dos professores.
- Concepção de EJA – conhecer o que os professores sabem a respeito da modalidade e das características dos que participam da EJA.
- Política pública da EJA – conhecimento de legislação e política dos professores para assegurar direitos docentes e discentes.
- Mudança no perfil do aluno – conhecer o aluno atual frequente na EJA no município de Santos.
- Materiais e metodologias – verificar o conceito de adequação dos professores e critérios de seleção de materiais.
- Interdisciplinaridade – compreender os motivos pelos quais o trabalho interdisciplinar ainda não é realidade na maioria das escolas.
- Periodicidade das formações – sistematizar a prática formativa.
- Importância da formação continuada – análise da importância da formação para o professor.
- Formação dos professores.
- Mudança na realidade de EJA – verificar o que é essencial e o que é secundário em EJA do ponto de vista dos professores.
- Continuidade no trabalho – avaliar o número de professores que atuam na EJA por opção e os que esperam afastar-se o mais rápido possível.

Os depoimentos foram registrados nos questionários e as respostas categorizadas para organizar a análise.

6 Análise e Discussão dos Dados

Este capítulo tem como objetivo analisar e discutir os dados da pesquisa. Como ressaltado na metodologia, recorrerei a análise de conteúdo proposta por Bardin, que propõe que o material coletado na pesquisa seja organizado em categorias.

A categorização é uma operação de classificação. Quando a análise de conteúdo codifica o material deve produzir um sistema de categorização. A categorização fornece uma representação simplificada dos dados brutos. Assim, a categorização não faz desvios no material, mas, dá a conhecer índices invisíveis. (BARDIN, 1995, p.117)

Utilizarei os pressupostos do enfoque interpretativo dos dados de forma a aproximar o leitor da realidade vivida utilizando-se a linguagem cotidiana de indivíduos ou grupos para relatar os fenômenos estudados e estabelecer comparações.

Observando os dados coletados durante as entrevistas (pré-análise), percebi que poderia categorizá-los tendo como foco o processo de formação dos professores em função das necessidades formativas sinalizadas durante a pesquisa de campo.

Criei cinco categorias que permitam analisar os dados com maior clareza:

1. Formação de professores.
2. Perfil do aluno da EJA.
3. Jornada de trabalho docente.
4. Relação professor/aluno e aprendizagem.
5. Currículo.

A seguir, passo a analisar os dados em função de cada uma das categorias acima elencadas.

6.1 Formação de professores

De acordo com Moll, o descaso com a Educação de Jovens e Adultos, pode estar começando aos poucos a ser revertido pela ação local dos municípios e seus parceiros:

O papel fundamental que o poder local pode desempenhar neste processo, avançando em relações que permitam a ampliação da esfera pública, sem levar ao descomprometimento governamental, pode estar relacionado à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos” (MOLL, 2004, p. 22).

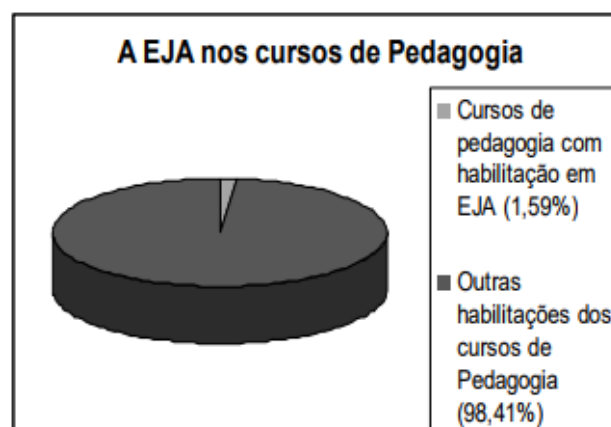
Todos os professores entrevistados afirmaram que a formação universitária não foi suficiente para que eles desenvolvam o trabalho com alunos de EJA. Quando 100% das respostas convergem em um problema na formação inicial desse professor, o poder público precisa estar atento porque as consequências de uma atuação profissional a partir dessa afirmativa é, no mínimo, preocupante.

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos também são incipientes considerando a relevância que a EJA tem ocupado nos debates educacionais.

Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por MACHADO (2000), alerta ao analisar trabalhos acadêmicos referentes à formação do professor para atuar em EJA, que normalmente, ocorrem treinamentos e cursos rápidos, como se fossem suficientes para atender as demandas. A autora afirma ainda que “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão” (MACHADO, 2000, p.16).

Segundo os dados do INEP de 2005, houve um aumento mínimo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%).

Quadro 1 – A EJA nos cursos de Pedagogia



Fonte: Dados do INEP de 2005

Como os professores serão responsabilizados pelas dificuldades se a formação inicial não prevê a habilitação para a EJA, como modalidade de ensino? Exige-se do docente profundidade em termos de conhecimento e responsabilidade como cidadão sem nenhuma garantia de formação. Em relação à formação docente, Arendt (1972), afirma que um dos problemas da educação reside na negligência na formação dos professores em sua própria matéria, “não raro encontrando-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento” (ARENDR, 1972, p. 231).

Quando questionados a respeito da opção por trabalhar com EJA, a imensa maioria justifica questões de adaptação de horário, como a professora E.C. que afirmou “preciso trabalhar na EJA por conta do acúmulo de cargo” e a professora E.D. “trabalho na EJA por questões financeiras”. Percebi que sem preparo adequado, os professores atuam na modalidade por falta de opção, para ampliar o rendimento financeiro ou adequar o horário na complementação de carga.

Recorro à Arendt (1972), que nos lembra que o professor precisa inspirar confiança, ele precisa se constituir como um dos referenciais para as crianças e jovens guiarem-se em sua inserção no mundo. Ser professor exige a estima e o respeito necessários para dedicar-se ao ensino, esquecendo-se de si e buscando a promoção do outro, no sentido de contribuir para o seu amadurecimento e aquisição de saberes e competências. Creio que esse desprendimento que o professor deve ter em relação à valorização do seu aluno, em detrimento de seus próprios interesses pessoais, é fundante para uma entrega total, como ser humano e para o estabelecimento de relações de afeto tão necessárias à estimulação da aprendizagem.

E.C., professora que atende os alunos na EJA e que durante o dia ocupa a função de Coordenadora Pedagógica tem formação específica: Matemática, e sente-se segura no desempenho de sua função inicial. Entretanto, revelou sua insegurança diante da sala de EJA por não ter se aproximado de conceitos importantes para a modalidade durante sua formação universitária.

Ao apontar as lacunas da formação, há que se ponderar que essa inserção escolar ainda não está bem caracterizada para atuação do educador de jovens e adultos. As disciplinas não se definem como áreas de conhecimento específicas para formação do educador de jovens e adultos. Portanto, é preciso criar competências na faculdade para trabalhar as questões específicas da formação em EJA. A trajetória da habilitação em EJA precisa analisar o porquê da opção, na vida

de cada futuro professor, na escolha por essa formação inicial específica. Na conversa com os professores durante a pesquisa, os poucos que afirmavam escolher a EJA espontaneamente para atuar, relatavam experiências anteriores com adultos, geralmente, inseridas em projetos sociais.

O que se constata, pelo estudo, é que a dificuldade de efetivação da EJA, hoje, garantindo a qualidade esperada e merecida, está na questão metodológica, especificamente no que se refere à formação inicial e continuada dos docentes. Soares e Simões (2005), em um estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, constatam que a maioria desses educadores trabalha sem um preparo específico para o campo de sua atuação, sendo formado, em geral, por professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regular.

Soares e Simões (2005) asseguram que isso se dá porque o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho. (SOARES e SIMÕES, 2005, p. 35).

Desta forma, seguindo a visão dos autores acima, mesmo que a EJA esteja alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, infelizmente, o poder público não considera os números atuais como justificativa para uma formação específica do educador que atua na modalidade de ensino que necessite alterar a formação universitária. Para validar as afirmações, é imprescindível lembrar que a organização para atender aos que não se escolarizaram na idade regular, é realizada de forma supletiva, rápida e curta. Como se não houvesse a necessidade de aprofundamento e especificidade na formação de adultos.

Nesse caminho, Dallepiane (2006) reafirma esse conceito ao dizer que “o grande desafio contemporâneo na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e o compromisso social dessa formação com a diversidade de sujeitos”. Mais uma vez é ressaltada a importância da formação preparar o professor para conhecer esses sujeitos (alunos) e seu processo de aprendizagem.

6.2 Perfil do aluno da EJA

Definir o perfil do aluno de EJA é uma tentativa cuidadosa de não rotular, criticar ou julgar, quem já vem sendo rotulado, criticado e julgado pela própria vida.

Soares alerta:

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos têm priorizado as seguintes temáticas: a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno; a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas; o repensar de currículos, com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades; e, finalmente, a formação de professores condizente com a sua especificidade. A Conferência de Jomtien (1990) – Educação para Todos – já estabelecia como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos a exigência de conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem apropriados a cada um. (SOARES, 2005, p. 127)

Optei por considerar os educandos como sujeitos de direitos e olhar para as dimensões familiares, profissionais e sociais, de forma a abrir uma possibilidade ampla de entendimento do perfil do aluno de EJA por diferentes olhares e concepções.

O conceito de *amor mundi*, apresentado por Hannah Arendt (1972), corrobora a concepção de que o professor precisa responder pelo mundo, dando a ele um novo nascimento, para inspirar nos educandos o amor pelo mundo e a atitude de cuidado com relação às obras das distintas gerações.

A relação pedagógica quando transpassada pela afetividade e pela dialogicidade, oportuniza o desenvolvimento educacional diretamente relacionado à liberdade e humanização. Quando busco definir o perfil dos alunos que frequentam a EJA, vejo números, como os que definem que 50% dos alunos que frequentam a EJA em Santos têm de 15 a 18 anos de idade. Mas, também vejo além dos números, quando pergunto que aluno é esse, que história já foi vivida, que expectativas habitam esses sujeitos.

Esses sujeitos, jovens e adultos populares, geralmente, estão inseridos em um mesmo coletivo social, étnico e cultural. Conforme salienta Arroyo, “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 29).

Há exceções que não se enquadram nesse perfil acima descrito, porém, são exceções, como um aluno que durante a pesquisa disse que parou de estudar

durante a infância porque não gostava de estudar. Hoje, tem profissão e voltou a estudar por escolha – exceção.

Os adultos que frequentam a EJA ajudam a construir diariamente a sociedade que vivemos e valorizam a oportunidade de estudar. Diferente, de muitos jovens, que hoje frequentam a EJA e ainda não perceberam a importância de estudar, não entendem o conhecimento como instrumento de luta e posicionamento social.

Acredito que a mudança no perfil dos alunos, em que 50% dos participantes, principalmente, no ciclo II, têm entre 15 e 18 anos de idade, traz uma demanda dos professores que necessitam de orientação para articular saberes de faixas etárias distintas e aproveitar a diversidade e as experiências a favor da aprendizagem e da interação entre os alunos. A falta de estímulo ou de aulas adequadas à adolescência podem levar à evasão.

Sobre os motivos que levam ao abandono dos estudos durante a infância e a dificuldade em retornar à escola, ARROYO (2005), elenca o medo de voltar a estudar, medo de conviver com os mais jovens e ser discriminado, distância da residência, dificuldade em conciliar o tempo para o estudo e para o trabalho, saúde debilitada, insatisfação com as aulas, desinteresse pelos assuntos tratados, dificuldade de aprendizagem, problemas familiares, não gostar dos colegas ou do professor, falta de tempo por ter filhos para criar.

A educação é um procedimento de longo contínuo de longo prazo. Se a escola perde a função de formar para a democracia e a cidadania, passa a negar um direito constitucional para o cidadão, já excluído de alguns direitos pelas dificuldades sociais. As dificuldades podem ser enumeradas a partir da saúde, educação, segurança, desemprego e tantos pontos que podem obscurecer o quadro social apresentado na atualidade.

Tão importante quanto o direito à escola é o direito à educação de qualidade, à aprendizagem significativa, ao desenvolvimento de competências que garantam a participação social. A falta de qualidade e garantia de aprendizagem leva ao inevitável analfabetismo, que gera a exclusão da vida social e escolar, por estes jovens e adultos não dominarem as habilidades de leitura e escrita.

Evidencia-se assim, necessidade de contextualização do currículo e das metodologias, pois o analfabetismo de acordo com Gadotti, significa:

A expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo setorialmente sem combater suas causas". O autor continua sua reflexão: É preciso partir do conhecimento

das condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Conhecendo-as na convivência com ele e não apenas "teoricamente". Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de pessoas jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio. Um programa de alfabetização de pessoas jovens e adultas, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador. O analfabetismo não é doença ou "erva daninha", como se costumava dizer. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política. (GADOTTI, 2005, p. 31-32)

Vejo que a escola representa assim, a esperança em um futuro melhor, em uma vida mais digna, como diz Arroyo: “os jovens e adultos que trabalham durante o dia e, à noite, frequentam a EJA dão valor à escola, ao estudo, a ponto de se sacrificar por anos, todas as noites, depois de um dia exaustivo de trabalho”. (ARROYO, 2004, p.118).

6.3 Jornada de trabalho docente

Ao analisar a jornada dos professores, iniciei com um olhar atento à questão que pergunta o motivo dos professores participantes da pesquisa atuarem na EJA. A resposta em 100% dos casos foi um sonoro “questões financeiras/adaptação de horário” para garantir o acúmulo de trabalho nos três períodos.

Quatorze, dos dezesseis professores entrevistados, atuam nos três períodos. Dois professores atuam, somente, nos períodos da tarde e noite. Estes são os números que traduzem a jornada de trabalho dos professores na rede pública municipal de Santos.

Sabe-se que números representam uma situação social bem mais ampla do que, aparentemente, os números registram em gráficos e tabelas. Refletindo acerca da realidade do professor de EJA, Arroyo (2006), alerta que não raro, a professora de EJA é concursada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, trabalha no diurno com essa população e à noite se desdobra com adolescentes e adultos. É

comum a utilização das mesmas folhas com as mesmas atividades e problemas que já não atende às necessidades das crianças e nem dos adultos. E encerra afirmando que o quadro articula pouca formação do professor, com intensa jornada de trabalho e precária autonomia no processo profissional.

A dificuldade que tive em encontrar dados satisfatórios e positivos a respeito de uma informação tão simples do trabalho dos professores brasileiros é o primeiro indicativo dos problemas que afetam a profissão. Os dados oficiais, INEP/2015 apontam que cerca de 40% da categoria atua em dupla jornada, mas, todos sabem que a realidade é bem diferente e que o excesso de trabalho prejudica a qualidade do ensino e a satisfação pessoal e profissional dos professores.

O professor é um profissional de formação e necessita de formação e estudo constantes. A pergunta é em qual momento, os professores entrevistados participantes da pesquisa, irão estudar e buscar a formação continuada? Como o planejamento de aulas vai ser desafiador para o aluno se esse professor não consegue se atualizar? Onde esse professor busca inovações não tendo tempo para realizar tarefas básicas para a sobrevivência como almoçar e jantar?

Para o educador português António Nóvoa (1995), a prática de dar aulas em mais de uma escola torna impraticável o desenvolvimento de um professor reflexivo e que trabalha em equipe.

Os números revelam também que há uma busca imensa por formação dos alunos na continuidade dos estudos com quase dois mil alunos matriculados na EJA Ensino Fundamental II, como registrado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Número de alunos e escolas de EJA, ciclo I e II

Ciclo I	nº Escolas	nº alunos	Média idade
	9	354	43,4
Ciclo II	nº Escolas	nº alunos	Média idade
	12	1731	23,0

Fonte: SIGES – idade dos alunos (2016), rede pública municipal de Santos

Avalio o quadro como motivador por perceber que há procura dos alunos por uma formação e continuidade dos estudos, mas, toda a análise anterior demonstra a formação inadequada e inconsistente do professor que atua na EJA, prejudicada pela jornada tripla de trabalho.

A reivindicação dos professores por melhores salários e dedicação exclusiva para ampliar a qualidade no atendimento já é antiga pauta de manifestações e movimentos de classe.

O Plano Nacional de Educação, na busca por promoção da qualidade no ensino e aprendizagem, cita a garantia aos professores com jornada de trabalho e formação adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares. A garantia legal deve e precisa ser colocada em prática para que a educação no país seja realmente tratada como prioridade.

6.4 Relação professor/aluno e aprendizagem

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando educandos e educadores, implica pensar a respeito das possibilidades de transformar a escola e as relações que se estabelecem no interior da escola.

Há uma ausência de vínculo humano que antecede o vínculo pedagógico, tão presente na fala e nos atos de Paulo Freire. Para Freire:

A “educação é um ato de amor”, sentimento em que homens e mulheres veem-se como seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender, sendo que “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. (FREIRE, 1987, p. 79-80)

Observei que a relação professor-aluno, quando permeada pela afetividade permite que o desenvolvimento da educação libertadora e humana. Onde há afeto, amor, há diálogo, compreensão.

Um dado que inspira reflexão e desperta para esperança é a questão relacionada a desejo dos professores permanecerem atuando na EJA. Quase que a totalidade afirmou que sim, alguns por questões financeiras, mas, outros relatos me fizeram enxergar o ideal da profissão sob a névoa das dificuldades. Como no caso

da professora A.T.G, que respondeu: “é muito gratificante e estimulador. Gosto muito do que faço e a cada dia aprendo mais com os meus alunos a ser um pouco melhor”. E a professora C.B., ao escrever que “estou há vários anos e é gratificante apesar das dificuldades e desafios”.

Respostas como as encontradas acima fortalecem nosso ideal na formação dos professores, no despertar ou reencontrar o ideal crítico, formativo e emancipatório que jaz no excesso de aulas ou ausência de formação continuada.

Há um fio de esperança em professores idealistas e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Compreendo que há vários desafios e um dos desafios que formam a base dos questionamentos docentes é conhecer as especificidades do público atendido, entendendo que o conceito de jovem e adulto ultrapassa a limitação da faixa etária. Segundo Arroyo:

Os sujeitos da EJA são “jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. (ARROYO, 2005, p.22)

Onde encontramos o ponto de união entre professores, alunos e saberes/aprendizagem? A escola, enquanto instituição de saber e humanização das relações precisa valorizar interesses, conhecimentos e expectativas; favorecer a participação de todos e respeitar os direitos dos alunos em práticas e não somente em enunciados, que preparem para a vivência cidadã.

A escola, nesta perspectiva, é acolhedora, fortalece vínculos afetivos saudáveis, é espaço para exercício da curiosidade e que não nega a expressividade individual e coletiva. Mais uma vez relembremos a visão de Freire:

É preciso, [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 161)

Freire nos ensina ainda, que a prática pedagógica pautada na amorosidade e no diálogo não exclui a seriedade e a rigorosidade. O professor que assume uma prática dialógica, assume seu amor pela profissão e pelos alunos, prepara as aulas com objetivos que contemplem a necessidade de aprendizagem de cada um de seus alunos.

Mas a responsabilidade não é só de professores e escola. Cabe ao Ministério da Educação, como representante da União, oferecer subsídios e apoio para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e a elaboração de proposta que explicita os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, na busca da garantia de educação de qualidade.

6.5 Currículo

Falar a respeito de currículo é tratar de questões relacionadas ao que se ensina na escola. O presente estudo tem a intencionalidade de refletir sobre as relações fundamentais do processo de organização do trabalho docente e analisar suas implicações sobre o currículo.

A importância de tratar dessas questões que alicerçam a organização do trabalho pedagógico se deve à necessidade de melhor compreender a prática docente.

Inicialmente, busquei refletir sobre questões apontadas pelos professores participantes da pesquisa. Como ocorreu em outras questões, as respostas são muito semelhantes e a unanimidade respondeu que os materiais e metodologia não são adequados para a EJA e que não há um trabalho interdisciplinar.

Essas afirmações ampliam a nossa responsabilidade na reflexão acerca do currículo para a EJA a partir da possibilidade de proposta de intervenção que garanta um currículo pensado a partir da EJA para atender à EJA.

Não há como ampliar o entendimento a respeito de currículo na Educação de Jovens e Adultos sem nos debruçarmos sobre os direitos de aprendizagem na EJA. A ampliação do conceito passa por uma amplitude na concepção de uma educação emancipadora e permanente (BRASIL, 2000), que assume uma relevante função para formação da pessoa jovem e adulta e supera o tradicional caráter compensatório que historicamente a EJA assumiu no Brasil. A partir dessa concepção, a aprendizagem para a EJA se coloca como uma questão no campo dos direitos pessoais e sociais. Direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art.22, ao estabelecer que a educação “tem por finalidades

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

O artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA define que as propostas de currículo para a primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos seguirão as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, que reconhece o desenvolvimento da capacidade de aprender, com ênfase no domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão da sociedade em suas diferentes dimensões (ambiente natural e social, sistema político, das artes e da tecnologia); o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, desenvolvimento de habilidade e formação de atitudes e valores que estimulem a construção de uma visão crítica da sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprender e construir visão crítica e o fortalecimento das relações interpessoais em seus diferentes níveis, com base no princípio da tolerância e solidariedade humana.

Percebi que o diálogo com a diversidade cultural do aluno e os saberes historicamente acumulados propõe uma postura metodológica crítica e emancipadora, capaz de orientar a escolha consciente de conteúdos e procedimentos de ensino em sala de aula.

Alguns documentos orientadores oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental para a EJA convergem para um currículo democrático que respeite as especificidades e a pluralidade do aluno da EJA.

Inspirando-nos no pensamento de Comênio (1992), ao defender uma educação que pretende ensinar tudo a todos, sugerimos um currículo multicultural composto por propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas e de gênero dos alunos e valorizando-os em suas especificidades.

O currículo deve desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa, aprimorando as concepções dos alunos sobre si mesmo, sua participação na e sobre a sociedade (BRASIL, 2001).

É comum nos relatos de professores da EJA, o comentário de que o currículo é extenso, fechado e não permite atender às características dos alunos. Novamente, nos encontramos diante da necessidade do diálogo, tão citado neste trabalho com base nos ensinamentos de Paulo Freire (1996). Para a elaboração de um currículo pautado na realidade social, que dialogue com os educandos e seus saberes, é necessária uma ação coletiva que envolva o diálogo entre os participantes da comunidade escolar.

Visto dessa forma, o currículo não é a representação dos documentos oficiais ou de uma decisão pessoal de educador, e sim, o resultado de uma construção coletiva com vistas à formação do aluno em diversas dimensões.

Os professores realizaram algumas propostas como uma distribuição melhor organizada da carga horária; avaliação mais flexível e real das aprendizagens dos alunos; seleção de conteúdos a partir da realidade dos alunos e realização de atividades extra-classe em horário de aula na perspectiva da Cidade Educadora.

Fleuri vem validar as ideias aqui expostas, ao afirmar que:

O currículo deve ser estruturado de modo que ajude os alunos a entenderem as relações de sua linguagem no diálogo com seu contexto de mundo e nos espaços em que estão vivendo (Comunicação e da Expressão verbal), a desenvolverem seu raciocínio lógico (Matemática), no sentido de compreender suas experiências em contato com a natureza (Ciências) e com a sociedade e classe social a que se encontram ligadas (Estudos Sociais). (FLEURI, 2001, p.73)

Muito se espera das mudanças curriculares, mas, a verdadeira mudança, na concepção de ensino e aprendizagem precisa ser concebida no exercício de garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos, entendendo o aluno como sujeito no mundo (FREIRE, 1996).

6.5.1 O currículo e suas especificidades

Contraditoriamente, a vida dos alunos está distante das definições de currículo, e a distância contribui para os altos índices de evasão e repetência escolar. Freire (1996) faz uma crítica curricular muito importante ao denunciar que o conteúdo escolar está fora da vida dos alunos e propõe que a realidade seja a base de estruturação do processo de aprendizagem e ensinagem.

Do meu ponto de vista é inadmissível aceitar que nos dias atuais currículo ainda seja propriedade exclusiva do professor. No entanto, alguns professores têm a intenção de envolver o aluno na tomada de decisões e buscam formas de inserção.

Dentre as especificidades que merecem um olhar mais atento, destacam-se a leitura, escrita, tecnologia e relacionamento interpessoal. A função de humanização inerente ao fazer pedagógico, preconizada por Freire (1987) pressupõe uma outra maneira de pensar a escola e o currículo.

No currículo da EJA a questão da leitura e da escrita é um fator essencial de reflexão, pois, muitos alunos retornam à escola com o objetivo de aprender a ler e a escrever. A motivação para ler e escrever está diretamente relacionada à participação social.

O professor de EJA precisa garantir o resgate da função social da Língua promovendo leituras de textos reais, produções escritas relacionadas ao cotidiano do aluno, colocando o aluno no papel de leitor e escritor. Outro aspecto que considero essencial à formação do aluno de EJA é o desenvolvimento da oralidade compreendendo o conhecimento gramatical como direito do aluno à acesso aos saberes historicamente acumulados.

Kleiman (1993) enfatiza a necessidade de investir na formação teórica do professor na área de leitura e cita o professor recém-formado que, ao ingressar na escola repleto de propostas inovadoras, encontra uma estrutura de poder já estabelecida.

Observei a dificuldade do aluno de EJA no domínio das habilidades de leitura e escrita, relacionadas ao fracasso escolar anterior na fase de alfabetização. Alguns professores preferem trabalhar com os chamados textos simples. Mas, o que entende-se por textos simples? O simples do ponto de vista do professor pode ser complicado para o aluno de EJA. Um texto envolvendo conceitos de informática pode ser simples para o professor e inconcebível para o aluno de EJA. Porém, o inverso também pode ocorrer, quando o professor se depara com um texto repleto de conceitos ambientais relacionados à área de manguezal e esses conceitos estão incorporados ao cotidiano do aluno. Mais uma vez, o ponto de reflexão é conhecer o que sabe o aluno, seus anseios e dúvidas.

Retomando o trabalho com leitura realizado em salas de EJA, e utilizando a perspectiva teórica de Kleiman (1993), preciso considerar as concepções cristalizadas dos professores e dos alunos sobre texto, leitura e o conhecimento do

processo cognitivo de leitura. Na prática escolar cotidiana, o conceito de leitura termina por desfigurar o texto que deixa de ser um todo significativo de interação social, para atender a diferentes finalidades pedagógicas, como classificação gramatical ou material para responder a questionários. Essa prática ocasiona uma verdadeira aversão à leitura.

A questão da Tecnologia na EJA ressignifica a articulação entre o aluno e o mundo do trabalho. As práticas sociais e profissionais permeadas pelo uso das Tecnologias são reais e a escola precisa inserir seu uso no cotidiano das aulas.

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos devem favorecer uma maior integração da TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação nas propostas curriculares para a EJA. Reforço a concepção de que o aluno da EJA tem direito ao letramento digital e de estar inserido nesse mundo globalizado que converge diferentes tecnologias e linguagens comunicacionais. A vivência das TICs nas atividades escolares possibilita a tessitura de novos saberes que auxiliarão na inclusão social e profissional dos adultos e jovens.

O momento atual vivido por todos nós, profissionais envolvidos com a formação, exige um redimensionamento de olhares para o aluno que se encontra diante de nós e as possibilidades apresentadas pelo sistema. Como professora formadora, percebo que o conhecimento não se esgota e a cada dia novos desafios surgem ao lado de novas oportunidades de realização de um trabalho efetivo, de qualidade com os alunos e professores de EJA.

A presença da amorosidade e do diálogo são indispensáveis no processo educativo, “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43). É no chão da escola que as relações acontecem, que as soluções surgem, que os dilemas vividos ganham cor e forma.

Para encerrar essa análise, vale lembrar que o direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam

enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (BRASIL, 2009, p.7)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se não posso de um lado estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonho o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal, deste ou daquele aluno ou aluna.”

Paulo Freire, 1996, p. 163

Enquanto formadora e pesquisadora que enxerga na história da Educação de Jovens e Adultos, a história daqueles que tiveram seus direitos socioeducacionais negados, me encontrei durante toda a pesquisa no difícil papel de denunciar e anunciar algo que buscasse reestabelecer direitos.

Há um sistema que alimenta e mantém essa exclusão, em que a EJA não chega a 5% como especialização nos cursos de formação inicial de professores ou nem surge nas pesquisas do INEP por tão insignificante que se mostram os números. Como diz a Marina Colasanti¹¹ no belíssimo texto “Eu sei mas, não devia”, “[...] e aceita que haja números para os mortos”. É isso, aceitamos que haja números para os excluídos, aceitamos que haja números para os que não tiveram oportunidades.

Assim, chego às considerações finais destacando que a problemática e os objetivos foram observados, analisados e despertaram o interesse por uma luta local por valorização da Educação de Jovens e Adultos na própria Secretaria de Educação no município de Santos. O mestrado profissional voltado ao estudo da EJA por si só já representa um movimento de visibilidade à modalidade de ensino, contribuindo local e regionalmente para efetivar mudanças significativas no percurso da EJA.

E como falar em mudanças sem recorrer ao nosso mestre Paulo Freire... Freire falava em “práxis” quando se referia à luta por transformação social, envolvendo as contradições entre opressores e oprimidos. No entanto, a práxis de referência freireana não é apenas um conceito que visa à libertação, enquanto contínuo processo de humanização (FREIRE, 2005). Ela é parte da natureza

¹¹ Disponível em: <http://www.releituras.com/mcolasanti_eusei.asp>. Acesso em 10/09/107.

humana, distinguindo seres humanos de animais. Por meio da práxis, o ser humano dá vazão à sua potencialidade criadora, transformando o mundo natural em mundo da cultura (FREIRE, 1987). Ações criadoras não possíveis de serem realizadas por animais.

Compreendemos assim, a práxis segundo Freire, como “reflexão e ação dos homens [e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 42). Neste contexto, vale lembrar que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que “é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 1987, p. 90).

Para a Secretaria Municipal de Santos, o presente trabalho é importante, pois, disponibilizará uma possibilidade de transformação, um estudo acerca da questão da formação continuada dos professores quanto às necessidades de conhecimento das especificidades da EJA, as metodologias adequadas ao público para a diminuição da evasão escolar e a continuidade dos estudos dos jovens e adultos no município.

A pesquisa buscou contribuir para a reflexão a respeito das relações entre os aspectos teóricos existentes, autores, políticas públicas, conhecimento da realidade da EJA na rede pública municipal de Santos e as práticas docentes desenvolvidas efetivamente a partir dessas orientações, no tocante à formação continuada de professores da EJA.

Outro aspecto essencial é valorizar a formação profissional dos sujeitos que trabalham em educação popular, nos espaços não formais e informais, em espaços não escolares. No Brasil, estes profissionais da educação não formal ainda representam uma grande fonte de promoção da EJA, atuando em contextos diversificados, com experiências tão significativas e valiosas quanto às escolares.

Ressalto ainda, que há um apelo ao direcionamento intensificado para o mercado de trabalho, do qual prefiro me distanciar e garantir a reflexão dos contextos formativos para as pessoas que buscam a formação para ampliação dos processos de aprendizagem em experiências pessoais, profissionais, sociais e políticas.

Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais

humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade (FREIRE, 1993, p. 35-36).

A intenção principal desta pesquisa consistiu em ampliar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, a partir da investigação de como eles se apropriam dos sentidos e significados da leitura, buscando delinear em quais práticas pedagógicas se inserem e se constituem leitores, escritores, cidadãos críticos e participativos.

A análise dos processos de construção de sentidos, as histórias de inclusão/exclusão construídas nas interações e ações em sala de aula, possibilitou conhecer quais sentidos e significados os alunos atribuem às atividades propostas na escola.

As análises apresentadas no decorrer do trabalho exemplificam a distância entre o que a escola propõe e a realidade dos alunos. Ressaltando que 50% dos alunos matriculados na EJA em 2017 têm entre 15 e 20 anos de idade, são adolescentes que foram convidados a retirar-se do Ensino Regular e frequentar a EJA.

Corroborando essa ideia de exclusão a pergunta acerca do motivo do aumento vertiginoso de adolescentes na EJA. Recorro novamente ao encantador texto da Marina Colasanti, quando diz: “E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude. [...]A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer”.

O contraste entre o ideal e o real torna-se evidente ao analisarmos a situação atual da Educação de Jovens e Adultos. E novamente, Paulo Freire fundamenta a reflexão:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 46)

Essas evidências e reflexões apontam para uma provável visão da pesquisadora que se fortalece à medida que a pesquisa avança e os dados obtidos revelam um pouco mais a história obscura da exclusão. As entrevistas individuais, os diálogos sobre a aprendizagem e as especificidades dos educandos, as

intervenções dos educadores, as leituras e rodas de conversa compuseram o exercício de metacognição para os professores envolvidos na pesquisa e para meu olhar de pesquisadora.

A relação entre educador/a e educando/a se dá a partir desta premissa de horizontalidade gnosiológica. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (FREIRE, 1987, p. 79)

Tanto para os professores, favorecendo a análise e reflexão sobre sua prática, quanto para meu olhar enquanto pesquisadora, analisar a prática foi um exercício revelador, pois, além de evidenciar a dinâmica das situações educativas permitiu a compreensão das transformações ocorridas no decorrer do processo de pesquisa.

Cada interação, cada intervenção produzida nas atividades geradoras de dados, se constituíam em oportunidades nas quais os professores expressavam e intercambiavam suas visões e percepções de mundo e do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem consiste em uma relação dialógica, horizontal, que se estabelece numa relação interpessoal para a busca de solução para situações problema.

Diálogo que se constitui em ferramenta metodológica, haja vista que serve de mediador dos sujeitos do processo educativo e orienta a eleição do tema gerador, que é fruto da experiência existencial dos grupos sociais oprimidos, portanto, é concreto, mas também é originado por meio de reflexão crítica sobre as relações humano-mundo (FREIRE, 1987).

Diante dessa perspectiva, cabe aos professores, aos pesquisadores... propiciar aos alunos a leitura da palavra, a pronúncia do mundo, a retirada da venda dos olhos que promove o protagonismo de suas histórias.

Com cautela, diz Marina Colasanti: “A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma”. Que não nos percamos de nós e de nossos ideais.

ANEXO A



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação
 DEPED/COPED/SEJA



PROJETO CAMINHAR

“Instrui o menino no caminho em que deve andar, e até quando envelhecer não se desviará dele”. (Salomão 22:6)

1- Apresentação

Considerando que infância e adolescência merecem uma atenção especial, é dever do Poder Público zelar pelos direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13/07/90. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Assistência Social empenham-se na elaboração de ações visando a um bom acolhimento dos menores infratores na rede pública de ensino.

O Projeto Caminhar criado sob tal concepção, tem como foco principal auxiliar no processo de resgate da cidadania, por meio de um trabalho formativo com professores e demais profissionais envolvidos na vida escolar desses jovens.

2- Justificativa

É incontestável que as medidas socioeducativas se constituam numa resposta social destinada ao adolescente infrator, entretanto, em sua aplicação, deve prevalecer o caráter sociopedagógico que não visa meramente à retribuição ou à punição pelo ato cometido, mas sim, à recuperação de modo a evitar a reincidência. O caminho mais curto para reverter esse quadro é investir na educação.

O envolvimento com atos infracionais, em certos casos, ocorre em razão da deterioração da estrutura familiar, por este motivo o atendimento ao menor deve ser individualizado, considerando sua trajetória de vida, seus objetivos, suas potencialidades e limitações.

A ressocialização depende diretamente do pleno atendimento de suas necessidades básicas como ser humano, e para tanto deve ser realizado um trabalho em rede: assistência social, justiça, saúde, educação entre outros (art. 12 da lei 12594/12).

3- Objetivos gerais

- 1 Assegurar ao adolescente em conflito com a lei a possibilidade de uma nova chance, um novo projeto de vida por meio da educação.
- 2 Realizar um atendimento prévio ao adolescente em medida socioeducativa.
- 3 Favorecer a descrição dos fenômenos sociais, bem como facilitar sua compreensão por meio de análise das informações coletadas.
- 4 Assegurar ao menor em liberdade assistida um atendimento individual com caráter educativo, onde ele possa ser inserido adequadamente nas Unidades Municipais de Educação.

4- Metodologia

O projeto parte de um levantamento de dados sobre o tema. Serão utilizados formulários elaborados por profissionais da Secretaria da Educação/Secretaria de Assistência Social, dentro do

fluxo padronizado de atendimento que prevê o acompanhamento e a intervenção sempre que necessário.

Segundo Freire,

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 1979, p.43)

5- Bibliografia:

CONDECA – Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente
Revista Direito e Paz-**Reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**

ECA – 2012

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

CONDECA – Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente
Revista Direito e Paz - **Reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**

www.portaldaeducacao.com.br

www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br

ANEXO B

PROJETO PARCEIROS DO SABER

1. APRESENTAÇÃO

Este Projeto objetiva sistematizar as ações que serão desenvolvidas conjuntamente entre a Sociedade Civil e Empresas e a Secretaria Municipal de Educação de Santos (SEDUC) visando erradicar o analfabetismo de nosso município, mediante à formalização de um termo de cooperação técnica com as responsabilidades devidas às partes envolvidas.

1.1 Parceria INSTITUIÇÃO / EMPRESA / SEDUC

É conveniente a elaboração de estratégias de ação conjunta, pois o momento exige que parcerias se estabeleçam tanto para erradicar o analfabetismo, quanto para garantir a qualidade de ensino a essa tão excluída fatia da população.

A cooperação mútua entre a Instituição / Empresa e o Município atende aos princípios da Cidade Educadora que visa utilizar espaços públicos e comunitários em favor da educação. O município de Santos foi habilitado para pleitear a sua afiliação na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE – cumprindo e fazendo cumprir a Carta de Princípios que as rege, bem como desenvolvendo projetos que se compatibilizem com ela.

Após visita ao local, foi elaborada uma proposta de utilização do espaço de acordo com a disponibilidade da Empresa, como também, do atendimento às necessidades exigidas pelo Projeto Parceiros do Saber.

A partir daí, com o objetivo de operacionalizar as ações que serão desenvolvidas, foi formulado o presente plano de trabalho, levando em consideração as necessidades e respectivas disponibilidades.

2. OBJETIVO GERAL

Minimizar os índices de analfabetismo em nosso município.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar em idade adequada ou com baixa escolaridade, o acesso ao primeiro momento de escolarização.

Estimular a continuidade dos estudos.

Aumentar a autoestima, fortalecer a confiança na capacidade de aprendizagem dos jovens e adultos valorizando a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.

Consolidar parcerias com instituições da sociedade civil e empresas, reguladas por convênios e acordos de cooperação, visando a produção de programas de transformação da qualidade de vida dos cidadãos santistas.

Alfabetizar baseando-se numa metodologia dialógica e conscientizadora, considerando as contribuições do educador Paulo Freire sobre Educação de Jovens e Adultos e as concepções sociointeracionistas de educação.

Manter diversas formas de registro das atividades desenvolvidas durante o processo de alfabetização de jovens e adultos.

Estabelecer um processo de avaliação contínuo e dialógico com os educandos e educadores.

Proporcionar o processo de educação continuada dos docentes, de modo a oferecer condições de direcionar a prática educativa de forma participativa e crítica.

4. DEFINIÇÃO DAS OBRIGAÇÕES DOS PARCEIROS:

As obrigações seguem o que foi estabelecido no termo de cooperação da SEDUC com a Instituição / Empresa, a saber:

4.1. A SEDUC compromete-se a:

Encaminhar os docentes necessários para atuar no Projeto, sendo um docente para no mínimo 15 (quinze) e no máximo 25 (vinte e cinco) alunos;

Estimular o educando para que dê continuidade ao seu processo educativo.

4.2. A EMPRESA compromete-se a:

Oferecer, gratuitamente, as condições necessárias para a realização das aulas do Projeto, tais como: espaço físico compatível, mobiliário e equipamentos necessários;

Providenciar a divulgação do curso;

Zelar pela manutenção da infraestrutura do local.

5. PÚBLICO – ALVO

Jovens ou adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada ou com baixa escolaridade, com 15 (quinze) anos ou mais.

6. CRONOGRAMA

De acordo com o calendário escolar, homologado a cada ano por esta Secretaria.

7. PLANO DE AÇÃO

- Levantamento de demanda.
- Implantação de postos de alfabetização em parceria com segmentos da sociedade civil e empresas.
- Publicação de portaria no D.O. para a seleção de professores, da rede Municipal de Ensino de Santos, para atuarem no projeto com os seguintes requisitos:
 - carta de apresentação com disponibilidade de horário;

- projeto de trabalho para alfabetização de jovens e adultos.
- Distribuição dos alfabetizadores nos locais de atuação.
- Reuniões mensais para formação continuada dos alfabetizadores, oferecidas pela Seção de Educação de Jovens e Adultos.
- Divulgação dos postos na mídia com a colaboração dos parceiros.
- Elaboração de material para formação de professores.
- Produção de material para educandos.
- Supervisão das ações administrativas e pedagógicas realizadas nos postos de alfabetização.
- Organização de "portfólio", com atividades mensais, para o acompanhamento dos alfabetizados e alfabetizadores.
- Encaminhamento dos alfabetizados às UMEs, para a continuidade dos estudos.

8. ACOMPANHAMENTO

Realização de reuniões com os envolvidos com o objetivo de ajustar condutas e avaliar o processo.

ANEXO C

PROGRAMA EJA DIGITAL SANTOS

APRESENTAÇÃO

A história da educação no nosso país vem demonstrando a exclusão de significativa parcela da população adulta. Passamos de um país rural, marcado por um inexpressivo atendimento educacional, para a expansão da oferta de ensino do século XX, acompanhada pelo crescimento urbano e industrial. Embora a expansão seja condição necessária, não é suficiente para a democratização do ensino. Assim, é importante neste preâmbulo, esclarecer o que entendemos por democratização.

Democratização não se restringe à expansão quantitativa; tem a ver também com qualidade pública e então com pertinência e relevância social; não havendo qualidade para todos, não se cumpre o princípio da equidade e não se diminuem as desigualdades sociais [...] não se esgota na questão da expansão do acesso e permanência; deveria estender-se aos currículos, à gestão e à democracia interna, efetivamente vivida nos distintos momentos e diferentes estruturas institucionais [...] Só faz sentido falar de democratização da educação a partir do princípio fundamental de educação como bem público (DIAS SOBRINHO, 2010 p.1243).

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2009, metade (50, 2%) da população brasileira não concluiu o Ensino Fundamental, havendo mais de oito milhões de analfabetos entre 15 e 59 anos, de acordo com o último censo demográfico de 2010. Portanto, a meta da universalização da Educação Básica não se concretiza sem a ascensão da população, sem a apropriação dos bens culturais presentes na sociedade, e sem a passagem de todos e de cada um pela instituição escola, oficialmente responsável pela formação integral dos sujeitos. É necessário que ao lado da alfabetização a pessoa se envolva em outras práticas sociais de leitura e escrita passando, desta forma, pelo processo de letramento, inclusive o de letramento digital, inerente à cidadania contemporânea.

O novo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25/06/2014), conclama todos os profissionais da educação a atuarem de forma decisiva na concretização das metas estabelecidas para os diversos segmentos. Para a Educação de Jovens e Adultos, o Plano apresenta alguns desafios conforme nos revela a meta 8 transcrita a seguir:

Meta 8: *e elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.*

Diante do exposto, esta proposta se ocupa em atender ao Plano Municipal de Educação em suas diretrizes e objetivos para a Educação de Jovens e Adultos apresentando, no âmbito municipal, ações que propiciem atingir as metas estabelecidas no PNE, ampliando as possibilidades de atendimento aos nossos alunos por meio do Programa EJA Digital Santos.

JUSTIFICATIVA

Adentrar no campo da Educação de Jovens e Adultos implica *a priori* refletir sobre “que sujeito” é esse jovem e esse adulto que retorna à educação formal, quais são suas necessidades e desejos. O processo de aprendizagem de adultos não é o mesmo que o de crianças. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente. Possui saberes, experiências e histórias de vida mais complexas e suas concepções sobre o mundo, o outro e sobre si próprio influenciam no modo como concebem a escola, constroem suas representações e aprendem. Segundo Oliveira (1999, p.61):

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Quanto ao jovem que migra para o segmento EJA, Oliveira (1999, p.59) sinaliza com o seguinte perfil:

E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psico-lógica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionados com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

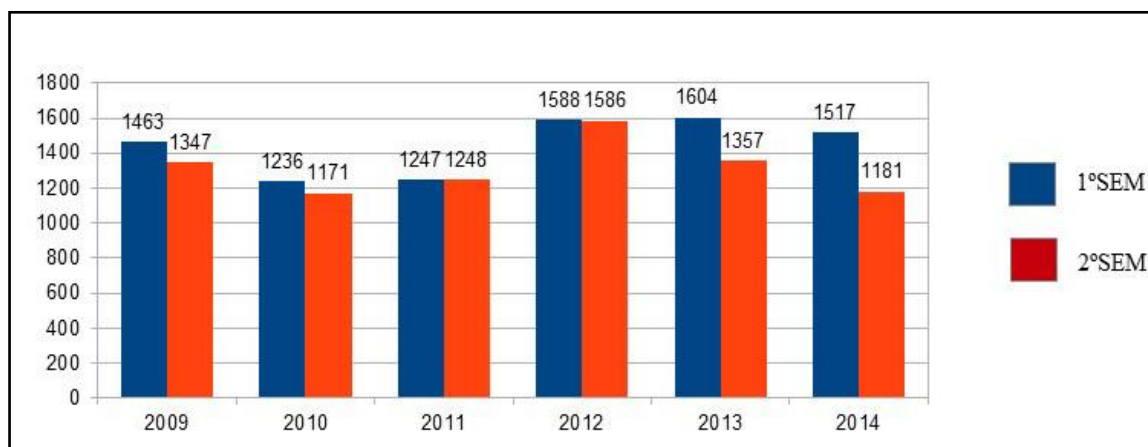
Da condição de excluídos, portanto, referimo-nos a dois momentos: a exclusão quando se tinha a idade ideal para frequentar a escola regular, e a exclusão tardia, de quem retorna aos estudos, mas encontra uma instituição, geralmente, concebida para crianças e adolescentes que percorrem o caminho da escolaridade de forma regular.

Os altos índices de evasão e repetência de programas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, deve-se, em boa parte, a esta não sintonia entre a escola tradicional e as necessidades desses alunos que, pertencentes a um grupo específico, sentem-se não acolhidos por uma instituição e um único modelo escolar.

É com este mote, que a presente proposta de formação para jovens e adultos com uso de tecnologias digitais da Prefeitura Municipal de Santos encontra sentido e justifica-se como uma alternativa de imbricamento das reais necessidades daqueles que buscam concluir o Ensino Fundamental e de um mercado que demanda por profissionais que dominem minimamente as novas tecnologias digitais.

Os quadros, a seguir, apontam o panorama de matrículas efetivadas na EJA Ciclo II da Prefeitura Municipal de Santos dos últimos seis anos.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTOS
MATRÍCULAS EFETIVADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CICLO II



Quadro 1 - FONTE : SIGES

Evolução de atendimento do Programa EJA Digital de 2009 a 2014

ANO	Quantidade de alunos atendidos em média por semestre
2009	128
2010	139
2011	312
2012	455
2013	490
2014	548

Quadro 2. Evolução EJA Digital

Diante dos dados apontados no gráfico (quadro 1), verificamos como vem se apresentando o número de matrículas na EJA Ciclo II em nosso município e a respectiva evolução dos números relativos ao atendimento com a metodologia digital no mesmo período (quadro 2). O uso dessa alternativa metodológica representa o esforço de ações que a Secretaria Municipal de Educação - SEDUC vem implementando no sentido de tornar possível a expansão territorial do atendimento da EJA de maneira significativa, abrangente e inovadora.

ANEXO D

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ANÁLISE E DELIBERAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTOS

Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para mudança, outros muitos não (...). Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora.

(MORAN, 2002)

A presente proposta pedagógica sugere uma alternativa à forma tradicional utilizada nos cursos de Educação de Jovens e Adultos de modo a assegurar, gratuitamente, àqueles que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características e interesses (Art.37 §1, Lei 9394/96) bem como preconiza o artigo 46 da CNE/CEB nº 7/2010:

Art. 46 A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Parágrafo único. Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

METODOLOGIA

A EJA Digital Santos que integra o Curso de Educação de Jovens e Adultos faz uso de recursos tecnológicos em sua metodologia. As aulas são realizadas nos

laboratórios de Informática dos Polos Parceiros ou das Unidades Municipais de Educação que atendem ao segmento EJA, dispondo de:

- internet, materiais impressos, ambiente virtual de aprendizagem (AVA);
- atividades síncronas (em tempo real – chat/bate-papo) e assíncronas (tempo diferido);
- organização de acordo com a Matriz Curricular homologada pela SEDUC, conforme Lei Federal nº 9494/96 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000;
- classes multisseriadas com atendimento individualizado.

Convém ressaltar que a metodologia proposta alinha-se às estratégias da meta 8 do PNE, conforme segue:

Estratégias:

- 8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
- 8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade/série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

OBJETIVO GERAL

Oferecer alternativa metodológica para o Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em consonância com o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Ensino – UMEs e seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- garantir a formação básica escolar, o desenvolvimento de senso crítico e participativo no âmbito educacional e social por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC);
- minimizar os índices de baixa escolaridade superando a defasagem idade/série;

propiciar ao aluno o desenvolvimento da autonomia no processo ensino-aprendizagem;

propor o ensino dos conteúdos dos componentes curriculares de maneira significativa ao universo de valores e modo de vida dos discentes;

priorizar o atendimento individualizado dos alunos, ampliando as suas possibilidades de acesso e permanência, e oferecendo condições que minimizem a evasão;

instrumentalizar os discentes com ferramentas de aprendizagem contemporâneas, que favorecem a interação, a construção colaborativa e o desenvolvimento da própria autonomia.

ESTRUTURA CURRICULAR

A carga horária obedece ao estabelecido pela Resolução CNE/CEB 1/2000, que prevê para o Ciclos I e II da EJA a duração mínima de 400 horas semestrais, a ser desenvolvida da seguinte maneira:

- 75% nos laboratórios de informática;
- 25% em outros ambientes de aprendizagem tais como:
 - 1) salas de aula;
 - 2) espaços adequados para atividades físicas;
 - 3) bibliotecas;
 - 4) espaços culturais com atividades oferecidas em parceria com outras secretarias e universidades.

No quadro 3 apresentamos a Matriz Curricular proposta para 2014, conforme Comunicado nº 68/2014 – SEDUC, de 24/02/14.

Quadro 3. Matriz Curricular 2014

COMUNICADO Nº 68/2014 – SEDUC
DE 24 DE FEVEREIRO DE 2014
A Secretária de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, com a finalidade de homologação, publica a Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Matriz Curricular 2014
Educação de Jovens e Adulto /Noturno
(Semestral - 20 semanas)

D A S E N A C I O N A	COMPONENTES CURRICULARES	HORAS AULAS SEMANAIS							
		CICLO I				CICLO II			
		T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
	LÍNGUA PORTUGUESA	8	8	8	8	6	6	6	6
	MATEMÁTICA	6	6	6	6	5	5	5	5
	CIÊNCIAS	2	2	2	3	3	3	3	3
	GEOGRAFIA	2	2	3	2	3	3	3	3
	HISTÓRIA	3	3	2	2	3	3	3	3
	ARTE	2	2	2	2	2	2	2	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	2	2
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	25	25	25	25	24	24	24	24
	PARTE DIVERSIFICADA								
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1	1	1	1	2	2	2	2
	INFORMÁTICA EDUCATIVA	1	1	1	1	1	1	1	1
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA	2	2	2	2	3	3	3	3
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	1	1	1	1
	HORAS / AULA	28	28	28	28	28	28	28	28

28 h/a X 20 semanas = 560h/a semestrais
560 h/a X 45 minutos = 25200 minutos
25200 minutos + 1500 minutos (intervalo) = 26700 minutos
26700 minutos = 445 horas semestrais
Santos, 24 de fevereiro de 2014.

PÚBLICO-ALVO

A EJA Digital tem como público-alvo jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos completos, conforme estabelece o parecer CNE/CEB nº 6/2010:

Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tornando-se indispensável:

1. *Fazer a chamada de EJA no Ensino Fundamental tal como se faz a chamada das pessoas com idade estabelecida para o Ensino Regular.*
2. *Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado.*
3. *Incentivar e apoiar os sistemas de ensino no sentido do estabelecimento de política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos nas escolas de ensino sequencial regular, na educação de jovens e adultos, assim como em cursos de formação profissional, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que proporcione oferta de oportunidades educacionais apropriadas, tal como prevê o artigo 37 da LDB, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.*
4. *Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo.*

As características metodológicas do programa permitem o atendimento de alunos com deficiência – de acordo com a Convenção da ONU sobre os direitos das

Pessoas com Deficiência - dada a possibilidade de um ensino mais individualizado e planejado às demandas de aprendizagem desses discentes. Segundo Rezende (2009, p. 129):

“Entender como se desenvolve a aprendizagem em crianças, jovens e adultos com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação é entender como se processa a educação. Compreender a especificidade da educação especial, sobretudo com a possibilidade de uso das TICs, é explicitar ainda mais a diversidade dos processos de aprendizagem existentes numa sala de aula, presencial ou mediada por computador.”

O atendimento a esses alunos é realizado em um grupo classe multisseriado, apoiado pela orientação de um Professor de Educação Especial da rede - quando o nível de comprometimento físico, motor e/ou cognitivo for considerável, além dos professores que atuam no AVA.

AGRUPAMENTO

As turmas são multisseriadas, como previsto na LDB 9394/96, em seu artigo 24, parágrafo IV, que estabelece: *“poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, arte ou outros componentes curriculares”*.

O atendimento individualizado dos alunos é facilitado pelo uso das ferramentas digitais do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, que possibilitam a frequente interação aluno/professor e aluno/conteúdo, e que permitem intervenções que atendam às diferentes demandas de aprendizagem caracterizadas em uma sala multisseriada.

De acordo com Tori (2009, p.122):

“Se na modalidade presencial pode-se fazer uso de diversas linguagens, na educação virtual todas podem ser utilizadas simultaneamente, conferindo-se ao processo um potencial enorme de comunicação e interação espaço/tempo. Se na modalidade presencial é mais fácil engajar o aluno, socializar a turma e colher diversos tipos de feedback – adaptando-se estratégias pedagógicas em tempo real – nas atividades remotas, ou com apoio de recursos virtuais, é possível atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e aumentar a produtividade do professor e do aprendiz.”

Os alunos são matriculados nas Unidades Municipais de Ensino - UMEs, sendo cadastrados no Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGES e no GDAE - Gestão Dinâmica de Administração Escolar – visando à integração de informações escolares no âmbito municipal e estadual. Esses registros são feitos de maneira que

sejam visualizados, separadamente, os alunos das classes da EJA convencional e os da metodologia digital.

AValiação

A avaliação prioriza o processo de aprendizagem de modo contínuo, cumulativo e sistemático. As provas bimestrais são realizadas por escrito para cada componente curricular. Também faz parte do processo avaliativo a participação do aluno no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, ou seja, a postagem de suas tarefas dentro do prazo, bem como a interação com os outros alunos e professores, atendendo aos critérios preestabelecidos pelos professores especialistas, prevalecendo os aspectos qualitativos aos quantitativos, conforme estabelecido no artigo 24 da LDB 9394/96 e no Artigo 74 do Regimentos Escolar das UMEs de Santos.

No que se refere à avaliação convém salientar, portanto, que são utilizados inúmeros instrumentos – como o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros; e critérios – como a participação nas propostas, o cumprimento das normas de convívio e a postura de comprometimento com a própria aprendizagem e a de todo o grupo. Esse processo avaliativo se adequa à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando.

O processo é acompanhado pela Equipe Gestora da UME/Polo e a sua atuação se estende à participação da construção das atas de resultados bimestral e final.

Ao início de cada semestre letivo, de acordo com o Calendário Escolar, é aplicada uma Avaliação Diagnóstica que, segundo o Artigo 32 da CNE/CEB nº 7/2010 tem como objetivo: “a) *identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem, e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos; criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo, para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente*”.

OPERACIONALIZAÇÃO E RECURSOS

A SEDUC, por meio do Departamento Pedagógico e da Seção de Jovens e Adultos, publica anualmente Portaria estabelecendo os critérios para a operacionalização do Programa EJA Digital Santos.

Recursos Humanos

O corpo docente da EJA Digital é composto por profissionais da Rede Municipal de Ensino:

Responsável Pedagógico coordena os trabalhos do corpo docente e acompanha todo o processo ensino-aprendizagem.

Professor de Educação Básica - atua no ambiente virtual de aprendizagem – AVA sendo responsável por: elaboração, postagem do material pedagógico, acompanhamento do processo de aprendizagem, avaliações e registros no SIGES. Esse grupo de profissionais também é responsável por elaborar atividades adaptadas para os alunos com deficiência.

Professor que atua na função de Tutor Presencial – atende os alunos nos Laboratórios de Informática bem como em outros espaços pedagógicos. Promove a interação dos aprendentes com os professores do ambiente virtual de aprendizagem, desempenhando também um importante papel no processo avaliativo.

Professor que atua na função de Colaborador Pedagógico – professores responsáveis por: visitas às escolas e polos externos, suporte pedagógico e reuniões de formação/capacitação dos Professores que atuam na função de Tutor Presencial.

Todos os docentes buscam o estabelecimento de estratégias coordenadas que favoreçam uma aprendizagem autônoma do aluno, estimulando um processo em que ele seja o protagonista da sua aprendizagem, aprendendo a aprender por toda a vida.

A seleção de educadores interessados em atuar no Programa EJA Digital Santos acontece anualmente de acordo com as normas estabelecidas em Portaria/Comunicado, que são publicados no Diário Oficial do município.

Formação continuada do corpo docente

As reuniões de formação são realizadas semanalmente às sextas-feiras nos períodos da manhã, tarde e noite. São apresentadas as atividades que serão propostas para a semana seguinte, com o objetivo de esclarecer dúvidas, possibilitar sugestões e trocar experiências entre os docentes. Este momento possibilita que os professores do ambiente virtual compartilhem com os tutores presenciais as intenções e objetivos que possuem para cada atividade; o que permite que as ações de ensino e as respectivas intervenções sejam mais coordenadas em favor da aprendizagem do aluno. Neste mesmo espaço formativo também são propostas discussões e reflexões acerca da própria prática, e da formação pedagógica e didática do corpo docente.

Recursos Tecnológicos

Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA – Atualmente a EJA Digital utiliza a plataforma TelEduc desenvolvida pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Encontra-se em desenvolvimento, em parceria com o Departamento de Tecnologia da Informação e Telecomunicações – DETIC, a migração dos cursos da EJA Digital para a plataforma Moodle com implementação prevista para o segundo semestre de 2015.

Laboratório de Informática - É fundamental para o desenvolvimento do Programa nas UMEs ou Polos Parceiros: equipado com computadores (com acesso à Internet e suporte técnico), impressora, projetor, lousa branca, livros, entre outros.



Quadro 4 – Atendimento ao aluno

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a formação de alunos exige pensar constantemente sobre o processo de aprendizagem e as suas múltiplas possibilidades. *Muitos são os lugares onde aprendemos e diferentes são as maneiras em que essa construção acontece.* A diversidade de sujeitos e materiais com que interagimos enriquece e viabiliza o processo de aprender e conviver (SALGADO, 2008).

O uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem exige o seu reconhecimento como importante estratégia associada às formas de conhecer e aprender, promovendo a interação do indivíduo com o grupo. Estudos sobre as características da educação a distância, como o de Tori (2009, p.121), apontam para a possibilidade de o professor poder lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada um apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados.

Partindo dessas premissas, o Programa EJA Digital Santos propicia ao aluno, não apenas a possibilidade de conclusão do Ensino Fundamental, mas a participação nas práticas de letramento digital inerentes à cidadania contemporânea,

para o prosseguimento dos seus estudos e a conquista de melhores oportunidades no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação – PNE** - Lei nº 15005, de 25 de junho de 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos frente à nova reestruturação tecnológica**. Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos – Brasília – MEC, 1997.

MORAN, J.M. **EAD não é um “fast-food”**, Disponível em: http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/ead_nofastfood.html . Acesso em 04.08.2014.

OLIVEIRA, M.K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 1999.

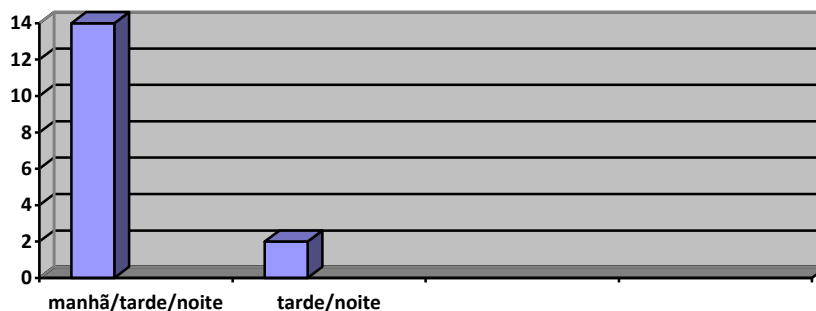
Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA - 16 professores entrevistados

Respostas relevantes

Você trabalha em quais períodos?



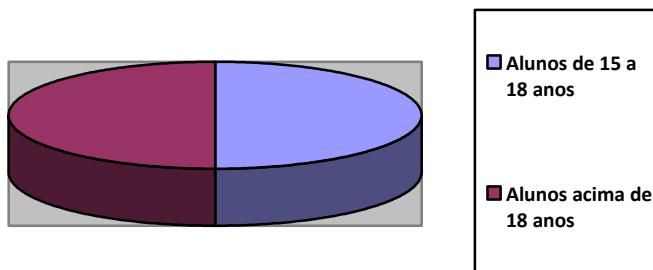
Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Respostas: 16 (Não)

Você conhece a política da EJA?

Respostas: 16 (Não)

Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual? Idade



Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Respostas: 16 (Não)

Com que regularidade são realizadas as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza? Você considera suficiente?

Respostas: 16 (No ano de 2016, uma vez ao mês, para ciclo I, realizadas pela Seduc). Consideradas insuficientes por deixarem de ocorrer em 2017.

Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária

Respostas: 16 (Sim)

APÊNDICE B

MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: L.

DATA: _12/11/2016

UME: Cidade de Santos

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?
 Manhã PEB I- São Vicente
 Tarde PEB I- Santos
 Noite Tutora EJA Digital
2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?
 Por ser mais uma oportunidade de trabalho; estou desde 2013.
3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?
 Não; na faculdade vimos os teóricos da educação, mas nenhum estágio, por exemplo, em EJA.
4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?
 Uma grande responsabilidade, pois em sua maioria, são alunos com uma história de fracasso escolar e outros que não tiveram a oportunidade em idade própria de estudar.
5. Você conhece a política da EJA?
 Um direito a todos que não estudaram na idade própria.
6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?
 Sim, no que diz respeito à idade (alunos entre 15 e 18 anos).
7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?
 Atuo na EJA Digital e portanto nesse caso faltam computadores para os alunos, internet e professores com mais experiência em informática, para aproveitar mais e melhor as ferramentas que existem.
8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?
 Não; cada professor trabalha sozinho.
9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza?
 Você considera suficiente?
 Na EJA Digital nos reunimos semanalmente, porém mais para discutir as questões pedagógicas e das atividades da plataforma, do que formação específica para nós.
10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?
 Com certeza; precisamos refletir sobre a prática sempre.
11. O que você mudaria na realidade da EJA?
 Precisamos de computadores (quantidade e mais modernos); mais pessoas capacitadas em informática e software diferentes.
12. Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sim...me identifico com essa modalidade.

APÊNDICE C

MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: E. C.

DATA: 23/11/2016

UME: José Bonifácio

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?

- (X) Manhã Coordenadora Pedagógica
 (X) Tarde Coordenadora Pedagógica
 () Noite PEB II- Matemática

2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Precisava por conta do acúmulo de cargo.

3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Não. Como fiz Matemática, não tive formação em EJA.

4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

A importância de oportunizar estudo a quem não pode estudar, tornando mais possível a estas pessoas uma vida digna e sem desigualdade social.

5. Você conhece a política da EJA?

Não.

6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Sim, muita. O aumento do número de alunos com idade entre 15 e 18 anos, e alunos em liberdade assistida.

7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Não; tudo é adaptado.

8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Não, pois pela correria do dia a dia os professores não se encontram ou trocam experiências.

9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza?

Você considera suficiente?

Na verdade, não há formação.

10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Com certeza, pois aprendemos na troca de experiência e com nossos pares.

11. O que você mudaria na realidade da EJA?

Plano de curso, horários, currículo.

12. Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sim, pois preciso financeiramente.

APÊNDICE D

MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: E. D.

DATA: 16/11/2016

UME: Cidade de Santos

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?

() Manhã PAD II- Guarujá

() Tarde PAD II- Santos

() Noite PAD II - Santos

2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Iniciei este ano por questões financeiras.

3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Não. A universidade pouco fala sobre essa modalidade de ensino.

4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

Iniciei imaginando que os alunos eram adultos em sua maioria, que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo (idade) própria, mas encontrei um público muito jovem.

5. Você conhece a política da EJA?

Não.

6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Pelo que observei e conversei com professores que estão algum tempo, mudou a questão da idade (muitos jovens)

7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Não. Na verdade, acaba sendo adaptada atividades do regular para EJA.

8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Não, pois não temos espaço e tempo para formação.

9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza?

Você considera suficiente?

Não acontecem pelo menos este ano.

10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Sim, principalmente para professores que ingressam agora na EJA como eu.

11. O que você mudaria na realidade da EJA?

Plano de curso, currículo e horários.

12. Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Na verdade, não por muito tempo pelo cansaço de trabalhar em três períodos.

APÊNDICE E

MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: C. B.

DATA: 26/11/2016

UME: Cidade de Santos

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?

(X) Manhã EJA DIGITAL

(X) Tarde EJA DIGITAL

(X) Noite EJA DIGITAL

2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Pois o terceiro período é necessário para complementar a renda. Trabalho desde 2010.

3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

A inicial (Universidade não); vamos aprendendo na prática.

4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

Nosso papel de professor de EJA é de grande importância, uma vez que esse público já passou por inúmeros fracassos escolares, são excluídos da sociedade e a educação faz diferença como cidadãos.

5. Você conhece a política da EJA?

Erradicar o analfabetismo; direito de todos à educação.

6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Sim, muito. A idade no ciclo II é de jovens entre 15 e 18 anos.

7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Não; os professores vão adaptando os materiais conforme cada necessidade.

8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Não. Os professores não possuem tempo e espaço para estarem juntos.

9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza?

Você considera suficiente?

Deveriam ser realizadas formações semanais com a Coordenação Pedagógica, mas em muitas escolas a equipe gestora não está completa no período noturno principalmente.

10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Com certeza. O professor deve sempre estar refletindo sobre sua prática.

11. O que você mudaria na realidade da EJA?

Diminuição da carga horária, os livros didáticos, plano de curso, currículo e mais oportunidades de estudo do meio e passeios culturais.

12. Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sim, pois estou há vários anos e é gratificante apesar das dificuldades e desafios.

APÊNDICE F

MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: E. T.

DATA: 25/11/2016

UME: José Bonifácio

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?

- (X) Manhã PEB II- Educação Física no Estado
(X) Tarde Assistente de Direção
(X) Noite Assistente de Direção

2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Por conta do acúmulo de cargo. Trabalho desde 2014.

3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Não, pois minha formação inicial é em Educação Física.

4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

Dar oportunidade a quem não estudou na idade própria; erradicar o analfabetismo.

5. Você conhece a política da EJA?

Direito à educação e diminuição do analfabetismo.

6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Aumento de jovens de 15 a 18 anos e muitos alunos nessa Unidade de Ensino cumprindo medidas socioeducativas. Isso torna a sala de aula muito heterogênea e os conflitos entre alunos, professores muito grandes.

7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Não; cada professor adota um tipo de metodologia.

8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Os professores por trabalharem em lugares diferentes não se encontram para elaborar projetos juntos.

9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza? Você considera suficiente?

Não acontecem continuamente na escola. Algumas vezes, oportunidades vindas da SEDUC.

10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Sempre é relevante estar compartilhando experiências e aprendendo.

11. O que você mudaria na realidade da EJA? Materiais, estrutura e tempo de formação para os professores.

12. Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sim; além das questões financeiras, gosto de atuar com este público.

APÊNDICE G
MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: A. G. C.

DATA: 06/12/2016

UME: Cidade de Santos

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?

- (X) Manhã Coordenadora Pedagógica
 (X) Tarde Coordenadora Pedagógica
 (X) Noite PAD II

2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Por causa do acúmulo- Primeiro ano nessa modalidade

3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Não.

4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

As dificuldades que o professor enfrenta para estimular o interesse dos alunos são muito grandes, muito maior se comparados com o regular.

5. Você conhece a política da EJA?

Sim.

6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Os jovens que reprovam nos cursos regulares e atingem a idade de 15 anos, estão lotando as salas da EJA.

7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Não.

8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Não, falta troca de ideias entre professores por falta de tempo.

9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza? Você considera suficiente?

Não acontecem nenhuma formação.

10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Sim, apresenta oportunidade de outras experiências de trabalho.

11. O que você mudaria na realidade da EJA?

O currículo, o modelo de aula e o tipo de abordagem.

12. Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sim, com certeza pois, o trabalho inspira desafios.

APÊNDICE H

MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: A. T. G.

DATA: 25/11/2016

UME:

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?

- (X) Manhã Coordenadora Pedagógica
(X) Tarde Coordenadora Pedagógica
(X) Noite Peb II

2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Optei pela EJA desde 2013, pois necessitava de um período noturno e me removi. Mas sempre tive vontade de alfabetizar o público adulto.

3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Não, pouco aprendemos e vivenciamos o ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

A EJA, é um curso que tem como grande desafio integrar este cidadão ao mundo letrado, com desafios e vivências de saberes que eles já trazem.

5. Você conhece a política da EJA?

Parcialmente.

6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Sim, dependendo da faixa etária, alguns mais interessados e querem realmente aprender de verdade (público mais velho). Já os mais jovens, necessitam ser mais estimulados para que não desistam.

7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Os materiais são poucos e metodologias necessitam de adequação à realidade.

8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Com certeza, o trabalho deve permear todas as áreas de estudo; integrando-os com conhecimentos e vivências.

9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza? Você considera suficiente?

Durante o tempo que leciono na EJA, apenas este ano foi oferecido um curso de formação (1 vez ao mês) pela Seduc.

10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Sim, é muito importante a formação para atualização e troca de experiências.

11. O que você mudaria na realidade da EJA?

A EJA, deveria ser mais flexível ao público mais velho, ou seja, àqueles que trabalham (horário, tempo de aula, currículo). Outro detalhe, para quem ainda não é alfabetizado deveria dar mais tempo, ou seja, deveria ser por período anual e não semestral (ciclo de alfabetização).

12. Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique profissional melhor. Sim, é muito gratificante e estimulador. Gosto muito do que faço e a cada dia aprendo mais com os meus alunos a ser um pouco melhor.

APÊNDICE I
MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: A. L. C.

DATA: 31/11/2016

UME: José Carlos de Azevedo Junior

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?

() Manhã

() Tarde

(X) Noite POIE- EJA

2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Porque gosto de trabalhar com essa faixa de idade. Trabalho há 4 anos.

3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Não. Sou formada há 29 anos e muitas coisas mudaram.

4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

A EJA, é um direito daqueles que por algum motivo não puderam estudar na idade certa. O professor da EJA tem que sempre estar buscando aprimorar-se, qualificar-se, ser um pesquisador de aprendizagens significativas e construir o conhecimento com seus alunos.

5. Você conhece a política da EJA?

Sim.

6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Com toda certeza. Antes eram alunos que não tiveram oportunidade na idade certa por terem que trabalhar para ajudar a família. Hoje são jovens desinteressados, problemáticos sem sonhos e objetivos. Assim evadem com muita frequência.

7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Sim.

8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Sim porque facilita a aprendizagem do aluno.

9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza? Você considera suficiente?

Para a EJA ciclo I, uma vez por mês e a EJA ciclo II não tem formação.

10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Sim.

11. O que você mudaria na realidade da EJA?

Como trabalho dentro do laboratório de informática, todo desenvolvimento das atividades e conteúdos são prazerosos.

12. Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sim.

APÊNDICE J

MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: A. J. S.

DATA: 31/11/2016

UME: José Carlos de Azevedo Junior

1.Você trabalha em quais períodos e cargos?

- () Manhã Matemática- Regular (São Vicente)
 () Tarde Mediador (Santos)
 () Noite Matemática (Santos)

2.Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Porque trabalho nos três turnos e no período noturno a modalidade disponível é a EJA. Trabalho com a EJA desde 2006.

3.Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Sim.

4.Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

A EJA deve ser um acelerador podendo o mínimo de conteúdo possível em comparação ao ensino regular, ou seja, os professores devem apresentar o termo em seis meses e cabe aos alunos aprofundarem o termo.

5.Você conhece a política da EJA?

Se você se refere a forma de ingresso, avaliação e conteúdo curricular, a resposta é sim. Agora no caso de estrutura da Seduc (setor que cuida da modalidade e pessoas que lá trabalham) é não.

6.Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Sim. Hoje tem mais adolescentes que foram “chutados” do regular.

7.Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Sim.

8.É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Não. Porque prefiro trabalhar com as estruturas.

9.Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza? Você considera suficiente?

AS formações ocorrem de forma irregular. Não é suficiente.

10.Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Sim.

11.O que você mudaria na realidade da EJA?

Acabaria com as avaliações bimestrais, passava apenas uma síntese já que o aluno entra em qualquer período do ano letivo.

12.Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sim. Vou continuar com o terceiro período.

APÊNDICE K
MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: F. H.

DATA: 31/11/2016

UME: José Carlos de Azevedo Junior

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?

()

()

(X) Noite PEB I- Ciclos 3 e 4

2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Tive esta oportunidade na atribuição deste ano, quando optei por trabalhar e conhecer os alunos desta modalidade de ensino. Este ano de 2017 foi minha primeira oportunidade.

3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Na verdade, nenhuma formação inicial nos dá capacidade integral para o nosso trabalho como professor. Penso que com o passar dos anos vivenciando nossas práticas, melhoramos nossas condutas docentes e hoje com um pouco mais de experiência me sinto mais segura, inclusive na EJA.

4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

As questões relativas à cidadania são de fundamental importância na EJA, pois o analfabetismo se constitui em um dos maiores entraves, impedindo-os de se constituírem como cidadãos ativos. Temos que nos conscientizar do contexto dos alunos, despertar suas consciências à criticidade e respeitar suas múltiplas sabedorias.

5. Você conhece a política da EJA?

A política da EJA são os desafios da desigualdade, a escolarização compensatória que não acessaram a educação na idade correta.

6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Como estou iniciando não saberei responder.

7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Os livros que adquiri quando assinei a EJA são de 3º e 4º ano, porém fazendo uma sondagem dos alunos, percebi que os mesmos estavam na fase silábica com valor, portanto tive que me adaptar somente à alfabetização.

8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Não, porque os professores são fechados e muito tradicionais.

9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza? Você considera suficiente?

Estamos fazendo um curso na Seduc de alfabetização e matemática.

10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Sim, sem dúvida é muito importante pois a tendência das pessoas é o conforto e acomodação...precisamos procurar universidades de boa qualidade para melhorar nossas práticas.

11. O que você mudaria na realidade da EJA?

Penso que precisamos propagar e divulgar a EJA e sua importância aos alunos, pois desistem com facilidade dos estudos.

12. Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sim, gostaria, porém, não depende de nós as escolhas e sim de um processo de atribuição da prefeitura.

APÊNDICE L
MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: G. M. R.

DATA: 31/11/2016

UME: José Carlos de Azevedo Junior

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?

(x) Manhã- Ensino Médio- Geografia

(x) Tarde- EF II- Geografia (X) Noite EJA(Geografia) e cursos Pré- Vestibulares

2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade? De início não optei. Foram as aulas que apareceram para a necessidade de completar a jornada. Porém, a experiência foi fantástica diante da reciprocidade de objetivos que se completam, entre professor e aluno, e a empatia e afetividade gerados. Trabalho há 11 anos.

3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos? Não considero nenhuma formação superior adequada para alguma função escolar. Professores universitários “esqueceram” o que é estar em uma classe de Educação Básica e não sabem o que é o cotidiano de um professor comum. Pouco do que falam tem alguma utilidade.

4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma? Um período em que, desde que por livre arbítrio, o aluno quer superar um desafio, adquirir conhecimentos ou redefinir o que previamente conhecia. Não se pode esquecer do orgulho em atingir um novo “status” ao conquistar um diploma que representa uma nova conquista, a vitória em um “campeonato” pessoal. Participar disso, enquanto professor, é aprender o que, de fato, é a vida.

5. Você conhece a política da EJA? Sim, mas não é algo que faço questão de revisar. A prática sempre difere do que está escrito, pois lida com possibilidades concretas. Nesse caso, fica bem definido que não se pode sair do contexto cultural no qual o público alvo está geograficamente circunscrito. E isso deve ser valorizado, não menosprezado, assim como a própria lei de certo modo se refere em destaque.

6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual? Sim. Em anos de crescimento econômico, houve uma procura maior. A partir dos desajustes da economia brasileira houve baixa procura. Aumentou a inserção de alunos a partir de 15 anos na EJA, os quais foram praticamente forçados a tal, pois são aqueles que normalmente causam problemas indisciplinados no regular.

7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA? Não. Cabe ao professor (re) interpretar constantemente a realidade social e espacial, e a partir disso propor seu conteúdo e metodologia.

8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê? Oficialmente em situações ocasionais. O auto tempo e comprometimento dos outros períodos de trabalho, impedem uma maior investida nessa proposta. Sempre importante lembrar, em qualquer pesquisa sobre profissões, que professores podem ter famílias para cuidar, pais ou mães, com filhos ou filhas.

9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza? Você considera suficiente? Não ocorrem com Geografia há 8 anos. Nem reuniões gerais. Discutir novas ideias, projetos ou políticas municipais para a área é sempre importante.

10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária? Se ocorrerem reuniões com novas propostas, pautadas na realidade, com quem for da área sim. Sempre será relevante.

11.O que você mudaria na realidade da EJA? A realidade da EJA, está inserida na realidade da escola pública. Melhorias na infraestrutura, na formação como dita acima e nos salários, transformam o “precário”, o “provisório” em algo com aspecto mais relevante para alunos e professores, algo “oficial”.

12.Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sim. Reciprocidade, maior liberdade de aplicação de conteúdos e metodologias e contato com a vida, nua e crua.

APÊNDICE M

MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES

PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: K. A. R. K.

DATA: 31/11/2016

UME: José Carlos de Azevedo Junior

1.Você trabalha em quais períodos e cargos?

(X) Manhã Coordenadora Pedagógica

(X) Tarde Coordenadora Pedagógica

(X) Noite PAD I

2.Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Acúmulo de cargo; 5 anos.

3.Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Não. Busquei formação continuada para me preparar para enfrentar os desafios da EJA e atender as necessidades dos alunos.

4.Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

A EJA, é uma modalidade de ensino que, infelizmente, se faz necessária, porque no modelo educacional é excludente. Com salas superlotadas aqueles que possuem maiores dificuldades acabam abandonando o sistema e retornam anos depois na tentativa de recuperar o tempo perdido.

5.Você conhece a política da EJA?

Sim.

6.Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Sim. Antes a EJA era formada por pessoas que não tiveram possibilidade de frequentar uma escola enquanto criança por motivo de trabalho; hoje é formada por pessoas com dificuldade de aprendizagem que abandonaram o sistema; pessoas que já passaram por situação de drogadição e ainda por aqueles que não tiveram oportunidade de estudar.

7.Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Sim.

8.É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Sim porque trabalho com adultos e é necessário explorar suas vivências.

9.Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza? Você considera suficiente?

Uma vez ao mês.

10.Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Sim.

11.O que você mudaria na realidade da EJA?

A carga horária e o planejamento do ciclo I.

12. Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sempre. É na EJA que me realizo enquanto professora, pois os alunos querem aprender e ao ver o brilho no olhar de um adulto que lê um texto sozinho pela primeira vez fico emocionada, isso me faz feliz!

APÊNDICE N

MESTRADO PROFISSIONAL - UNIMES

PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Nome: S. O. S. M.

DATA: 31/11/2016

UME: José Carlos de Azevedo Junior

1. Você trabalha em quais períodos e cargos?

- (X) Manhã PAD I
 (X) Tarde POIE
 (X) Noite PAD I -EJA

2. Por que você optou pela EJA? Desde quando trabalha nessa modalidade?

Sempre tive interesse pela modalidade. Desde o antigo Mobral, que foi um movimento que promoveu cidadania. Trabalho há 8 anos com EJA.

3. Você considera a sua formação inicial adequada para sua prática na Educação de Jovens e Adultos?

Na faculdade tive pouca informação. Mas comecei a pesquisar, adquiri material através de sebos. Optei também por observar os professores da modalidade.

4. Qual sua concepção a respeito da EJA e da docência da mesma?

Acredito que a EJA é um direito de todos àqueles que não tiveram sua escolarização no período certo. Mas todos os docentes devem considerar as experiências dos alunos.

5. Você conhece a política da EJA?

Conheço, mas a aplicabilidade em alguns momentos não é assertiva.

6. Houve mudança no perfil do aluno da EJA? Qual?

Não. Na minha experiência em colégios católicos e na rede municipal de Santos, as histórias, a resiliência e a vontade de aprender permanece e nos motiva a tentar perspectivas distintas.

7. Os materiais e metodologias adotados são adequados para EJA?

Não. Ainda temos muitos materiais inadequados, que são para crianças. Mas acredito nos profissionais criativos que abraçam esta modalidade nas adaptações preciosas e nas intervenções precisas que o professor da EJA sempre faz.

8. É realizado um trabalho interdisciplinar? Por quê?

Sim. Quando envolvemos as disciplinas conseguimos um resultado efetivo. Pois não enfocamos só um aspecto de um assunto e sim um assunto como um todo.

9. Com que regularidade acontecem as formações pedagógicas para os professores da EJA e quem as realiza? Você considera suficiente?

Estas formações são esporádicas, mas quando acontecem, são de grande importância. Na rede existem professores com trabalhos brilhantes e inovadores.

10. Você considera a formação continuada relevante para sua prática diária?

Sim, mas considero que o próprio profissional deve interessar-se por buscar novas técnicas, novos métodos. Parte muito do que queremos atingir e de como pretendemos mobilizar esta busca.

11.O que você mudaria na realidade da EJA?

Gostaria de propor mais formações, mais visitas à equipamentos do município em um resgate à cidadania, a informação e a própria auto- estima do adulto.

12.Você quer continuar a trabalhar na EJA? Justifique. Sempre. Gosto da modalidade porque o adulto já tem um repertório, ele vem em busca de uma aprendizagem significativa que o faça avançar, superar seus limites e conquistar sua empregabilidade.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Considero a EJA (Educação de Jovens e Adultos), uma modalidade de educação que expressa a conquista de um direito que havia sido negado às pessoas por não terem adentrado à escola no tempo regular ou por terem seu percurso escolar interrompido. Esse direito, quando negado, traduz a desigualdade, acentuada pela falta de acesso e permanência na escola, ou pela exclusão do espaço escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos garante o direito à educação, desde 1948 pelo Artigo 26º:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948)

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mesmo marcada por avanços e retrocessos em sua história cultural, política, social e econômica é garantida e regulamentada há alguns anos por meio da Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 e pelo Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A redução do enorme índice de analfabetismo da população que não teve acesso em seu tempo regular ou não conseguiu permanecer na escola, surge como preocupação governamental ao ser regulamentada pelo Art. 4º, no Capítulo II da LDBEN em uma seção que dispõe sobre as peculiaridades e necessidades dos sujeitos:

TÍTULO III: DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR Art. 4º
O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

É com alegria que elenco a legislação específica para a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando sua especificidade enquanto modalidade de educação, que surgiu a partir de uma demanda social com participação coletiva e despertar de novas concepções acerca do ensino e aprendizagem como direito e exercício de cidadania.

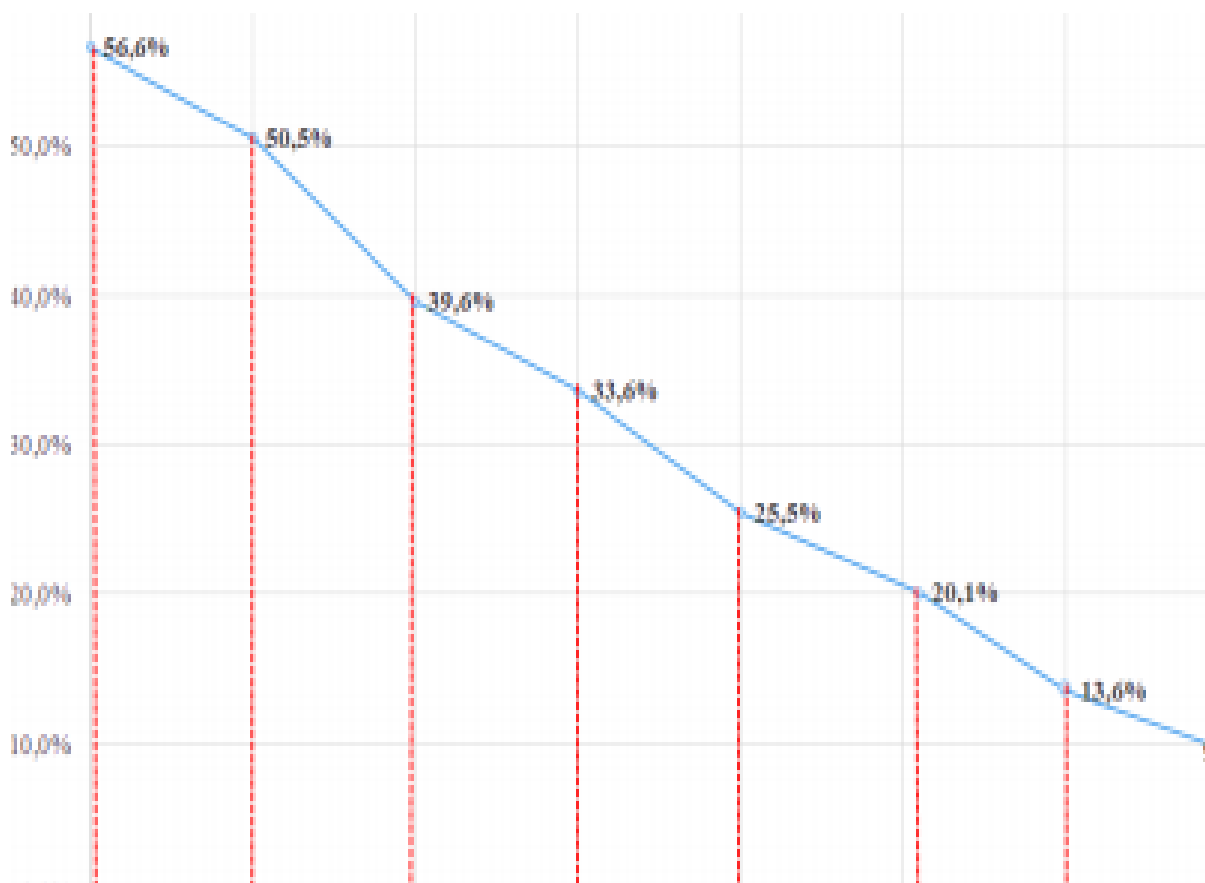
1.1 Contextualização

Nesse percurso histórico da EJA, proponho um olhar atento em relação à formação de professores, pois, se temos um grupo que sentiu-se excluído do sistema educacional ou que nunca teve oportunidade de pertencer ao sistema, temos um professor que necessita de formação específica para atuar de forma crítica e coerente com as necessidades do grupo. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) trata da formação dos professores de EJA e apresenta alguns princípios para o desenvolvimento da formação inicial desse profissional:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000)

A prática formativa é válida a partir de orientações da legislação educacional, como as diretrizes previstas no Parecer acima detalhado. O problema do analfabetismo em pessoas maiores de 15 anos de idade, já foi analisado e acompanhado por décadas para que os números provocassem alterações na legislação e políticas públicas. O gráfico a seguir apresenta uma comparação da taxa de analfabetismo de pessoas maiores de 15 anos por décadas, mais especificamente, de 1940 a 2010.

Figura 1: Taxa de analfabetismo entre pessoas maiores de 15 anos no Brasil



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)

Ao analisar o gráfico me surpreendi com os dados que registram, na década de 40, mais da metade da população no Brasil como analfabeta (56,1%). A redução paulatina dos índices de analfabetismo demonstra algumas intervenções positivas na garantia do direito à educação para os que não cursaram na idade regular.

Mas, não posso ignorar o fato de que 9,5% de analfabetos, são 14 milhões de brasileiros que não tiveram garantido seu direito de acesso ao ensino. São muitas pessoas que não têm acesso, ainda que esta educação tenha sido consolidada ao longo dos últimos anos pela política educativa como direito de todo cidadão, conforme registram as legislações anteriormente citadas.

Outro dado alarmante que encontrei diz respeito ao analfabetismo funcional. O IBGE considera analfabeto funcional pessoas com menos de quatro anos de

estudo e sinalizou no Censo de 2010 que cerca de 20,3%, aproximadamente, 30 milhões de pessoas não possuem domínio pleno da leitura e da escrita.

Diante desses números, proponho um olhar mais cuidadoso acerca da formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino. A ausência de formação específica precisa ser pensada a partir das reais necessidades e possibilidades do público estudado, rede pública municipal de Santos.

Leite (2007) enfatiza que é necessário repensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano. Para isso, o professor precisa ter uma formação reflexiva que corresponda às exigências da população envolvida e as demandas atuais.

1.2 Problematização

Início minha reflexão a partir da afirmação de Soares: “a formação de um profissional voltado para as necessidades dos sujeitos jovens e adultos nos últimos anos tem se colocado como questão central nos debates sobre o tema” (SOARES, 2007, p. 1).

O problema é garantir a especificidade na formação dos professores nas propostas de formação continuada da rede pública do município em estudo. Não é possível pensar em uma formação de professores generalista quando o aluno de EJA tem trajetória de não aprendizado, evasão ou insucesso, o que requer um profissional preparado para lidar com essa demanda e suas particularidades.

Arroyo (2006) ressalta que não há parâmetros sobre o perfil do profissional de EJA, já que a própria definição de EJA não é bem clara do ponto de vista ideológico. O adulto analfabeto vive no mundo, se relaciona, trabalha, tem vida social e necessita de metodologia que valorize suas vivências, experiências e saberes. A formação inicial do professor, sem a especificidade esperada para atuar em EJA, pode propiciar a repetição de modelos com abordagens infantilizadas, que ignorem a história de vida dos alunos. Como afirma Arroyo: “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p. 17).

Estudioso da área de formação de professores de EJA, Arroyo (2006) acredita que somente por meio do reconhecimento das especificidades desta modalidade de ensino e dos sujeitos que a compõem será possível construir um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação dos educadores.

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pelo professor de EJA, há a demanda da alfabetização nos Anos Iniciais que traz um histórico dos alunos de fracasso escolar e o conflito na prática do professor que nem sempre se apropriou da concepção de alfabetização em relação ao ensino e à aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como pesquisadora, formadora e professora não posso deixar de valorizar o embasamento teórico dos professores, porém, a pesquisa da experiência não pode ser minimizada em sua importância e contribuição.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntário idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

A proposta de intervenção objetiva pesquisar na política educativa quais são as diretrizes apontadas em relação à formação de professores para atuar na EJA; investigar a formação de professores de EJA; conhecer as necessidades formativas do professor que atua na EJA; identificar as dificuldades dos professores no momento de atuação docente em salas de EJA e avaliar o impacto da formação continuada no cotidiano da sala de aula.

As questões-problema apresentadas acima surgiram da pesquisa realizada com os professores, observação de sala de aula e pesquisa bibliográfica com os dados que relato a seguir.

Ressalto que encontrei poucos trabalhos acadêmicos relacionados à temática da formação de professores de EJA e que, destaco alguns trabalhos encontrados em realizada em sites educacionais e acadêmicos, via internet.

Dentre os trabalhos que selecionei como referência para a proposta, destaco: A tese de Maria Peregrina de Fátima Motta Furlanetti/UNESP, “Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular”, mostra o panorama da formação geral de professores em Presidente Prudente-SP e narra as entrevistas para dar visibilidade do processo de formação de alfabetizadores de adultos pela visão dos alunos e monitores.

Daniela Pinheiro de Andrade Alvani/USP, com a dissertação “Educação escolar de jovens e adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita”. Relata um curso de assessoria de formação de professores para descrever

quem é o professor que atua na educação de jovens e adultos em Santo André e os desafios impostos pelo processo de ensino da leitura e da escrita num processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

E a pesquisa de Maria Fernanda Perusso Turina intitulada “O fazer metodológico na educação de jovens e adultos: a prática no projeto educativo de integração social – PEIS” /UNICAMP, que serviu de inspiração para a construção dessa proposta de intervenção. A pesquisa de Maria teve por objetivo compreender o processo de formação e aprendizagem dos educadores e educandos do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. O foco do trabalho é a metodologia do PEIS, que pressupõe um trabalho com Tema Gerador e Estudo do Meio como propostas metodológicas para uma educação pautada no diálogo entre educadores e educandos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação-participante, tendo como referência o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, contemplando a participação de alunos, ex-alunos, professores e ex-professores do PEIS. O projeto analisou as práticas de formação e aprendizagem dos adultos partindo de três categorias: formação, aprendizagem e metodologia.

Valorizar a EJA como campo de estudo é validar sua importância enquanto modalidade de ensino e potencializar as práticas educativas relacionadas ao público adulto. Há material de pesquisa em relação à modalidade EJA, porém, poucos materiais trazem referências no que diz respeito à formação de professores. Para atender esse desafio, a proposta tem alicerce em teóricos como: Gadotti, Moran, Paulo Freire e Miguel Arroyo.

O contato com as pesquisas e práticas já existentes me despertou para outras possibilidades de viabilizar uma formação coerente com a realidade do município de Santos e a estrutura da Secretaria de Educação. Compreendi com o levantamento bibliográfico que a ausência de trabalhos com experiências de formação de professores que atuam na EJA representa um fator motivacional para minimizarmos essa lacuna existente em nossa sociedade, desde que a história retrata as dificuldades em “escolarizar a todos na idade regular”.

A escolarização no Brasil foi durante séculos apanágio das elites, em que pese a existência de propostas educacionais em documentos e estudos, em debates entre teóricos, filósofos, políticos e religiosos, e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo na escola. [...] Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 11).

Como afirmaram Gatti e Barreto, as demandas e os problemas são antigos e espero contribuir com essa pesquisa e proposta para atender uma demanda formativa que ultrapassa os muros da escola e pode auxiliar na transformação social provocada por uma educação emancipatória e reflexiva.

3. METODOLOGIA

Não posso pensar em metodologia e formação docente sem recorrer à sabedoria das palavras de Franco (2010) ao afirmar que as teorias por si não formam o professor e tampouco a repetitiva prática docente exercida sem reflexão, sem consciência; sem crítica.

Reforça esse conceito ao lembrar que a prática docente se aproxima de um fazer automático, distante do sujeito, sem qualquer reflexão, configurando-se como uma prática alienada e alienante, como o trabalho que aliena, que escraviza, que desumaniza (FRANCO, 2010). É na visão dicotômica e complexa da interação entre formação de professores e pesquisa; alienação e participação; entre emancipação e empoderamento, que escrevo essa proposta pautada na pesquisa-ação pedagógica, denominada por Franco (2010) que propõe produzir conhecimentos com o professor. O professor é agente de sua própria aprendizagem, co-autor de seu processo formativo. A ideia é mediar esse processo formativo para que o professor seja capaz de analisar a própria prática e transformá-la em um processo de ação-reflexão-ação que fortalece o protagonismo do professor.

Acredito que a pesquisa-ação pedagógica possibilita ao pesquisador a compreensão da práxis docente ao articular teoria e prática, e ao professor, compreender sua prática, função social e política e perspectiva de transformação na formação dos alunos.

Assim como Franco, minha concepção de pesquisa-ação e de formação de professores está impregnada e alicerçada pelas ideias e princípios de Paulo Freire expostas em diversas obras e na própria vida do mestre. Ao valorizar a postura investigativa do professor, seu empoderamento, protagonismo e reflexão a respeito da prática, o fazer pedagógico do professor passa por transformações incalculáveis.

As conexões e o entrelaçamentos dos sujeitos nas experiências e aprendizagens, estão claros nas palavras de Brandão e Streck:

Uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros. (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 13)

A perspectiva que proponho não restringe a pesquisa-ação pedagógica a uma técnica ou procedimento, mas, uma mudança de concepção de formação e atuação docente.

Ressalto que vou utilizar três categorias anteriormente citadas: formação, aprendizagem e metodologia. A pesquisa-ação pedagógica contribuirá da seguinte forma:

- Formação - empoderamento dos professores, considerados como sujeitos do processo reflexão e transformação da prática;
- Aprendizagem - articulação da teoria, na prática e da prática, de pesquisadores professores;
- Metodologia - produção coletiva de conhecimentos sobre a realidade educativa por meio da integração entre conhecimentos científicos e saberes práticos.

Para que essa proposta se converta em uma prática colaborativa é fundamental que pesquisadores e professores estejam engajados no processo de aprender e ensinar, como participantes e protagonistas.

Vou me apoiar em Franco (2010) para citar a amplitude da formação de professores, quando a autora se refere à substituição da consciência por algo como saberes ou competência, ou seja, não encontrei na pesquisa bibliográfica referência à necessidade da presença consciente do sujeito no seu processo formativo. Presença fundamental na concepção de Paulo Freire (1970) para a emancipação do sujeito.

Franco (2010) ressalta a importância da criação de um universo cultural coletivo e alerta que não é a organização de textos ou aulas para entregar aos participantes, e sim, buscar o outro, dialogar, partilhar valores e agir de forma coerente com as necessidades e expressões do grupo.

Outra necessidade dessa concepção é a garantia do empoderamento dos participantes, termo muito utilizado e compreendido de diferentes formas. Utilizo o termo empoderamento ao me referir aos sujeitos que sentem-se no controle da própria vida e suas decisões, que têm seus saberes e suas experiências valorizadas, que são encorajados a olhar a própria prática como quem investiga e não com o peso do julgamento. Portanto, acredito que o professor empoderado é estimulado a compartilhar saberes, analisar a própria prática, realizar ajustes e mudanças.

A realidade da Educação de Jovens e Adultos revela o inverso, pois, como afirma Santos:

A questão que se coloca é: como os professores, em sua grande maioria, formados dentro dos pressupostos de uma racionalidade técnica, saberão reconstruir a epistemologia que rege suas práticas e transformarem-se em sujeitos críticos de uma nova concepção de prática? Ainda mais, perguntamos: como os professores, inseridos em um contexto social e político que desvaloriza cotidianamente sua profissão, imersos num modelo hegemônico de democracia representativa liberal que desconsidera o papel da mobilização social e da ação coletiva, podem romper com tais condicionantes e fazerem-se sujeitos históricos, compromissados com uma práxis política emancipatória? Como ainda os professores, alijados historicamente do papel de participantes ativos e inseridos em sua maioria em processos de pauperização da profissão, podem encontrar forças e caminhos para constituírem-se como atores sociais, críticos e comprometidos com uma nova concepção de vida e mundo? (SANTOS, 2002, p.46)

Percebi na análise do cotidiano que a afirmação de Santos, infelizmente, é verídica, e que o professor como sujeito empoderado, crítico e participante existe somente nas diretrizes e orientações.

Para que esse sujeito seja real, proponho uma formação híbrida, presencial e *online*, realizada por todos os professores que atuam na EJA. Reforço a necessidade de formação ao lembrar Contreras (1994), ao afirmar que a autonomia docente não é uma qualidade presente individualmente em cada sujeito, e sim, um processo gradativo que incentiva o professor a assumir sua responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas.

Quando o assunto é o aluno adulto, os desafios são inúmeros, desde a evasão, sentimento de fracasso como aluno, indisciplina e há outras questões desafiadoras que acompanham esse aluno, como:

Outro problema acontece quando o aluno adulto, ao voltar ao espaço escolar ou nele adentrar, traz consigo uma visão de mundo edificada longe dos conhecimentos científicos e, por vezes, carecendo da educação formal que lhes teria permitido um desenvolvimento intelectual sistematizado, considera os conhecimentos científicos irrelevantes, desmotivadores e sem nenhum valor prático (NOBRE e COSTA, 2009).

A pergunta que ecoa é como um professor que não está empoderado pode atuar de forma motivadora e significativa? Essa e outras perguntas precisam ser respondidas com propriedade por sujeitos atuantes, com saberes pedagógicos

capazes de mobilizar saberes, produzir ações comprometidas com a própria aprendizagem e com a aprendizagem dos alunos, agentes da transformação socioeducacional.

Por fim, a realidade educacional e diversas pesquisas indicam que não funciona formar professores como objetos dotados de habilidades e competências instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres que foram criados por especialistas, que nada significam na hora da prática (FRANCO, 2010).

4. DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL – PLANO DE AÇÃO

Os princípios disseminados por Paulo Freire orientam a proposta de formação de professores com foco no desenvolvimento do Círculo de Cultura que consiste em:

- Investigação temática – Levantamento de saberes, universo cultural e vocabular de palavras e temas.
- Tematização – Busca de significado e novas relações com os saberes, por meio da criação de sentido e olhar sistematizado da própria prática.
- Problematização – mudança de visão limitada e ingênua por uma visão crítica que permite a transformação do contexto vivido.

O Círculo de Cultura constitui uma estratégia da educação libertadora que oferece fala e escuta sincera, em que todos os participantes, professores e pesquisadores/formadores têm vez e voz.

A proposta é constituirmos um espaço presencial e online de troca de experiências, pesquisa, análise do trabalho e vivências que permitem a produção de conhecimento “da” e “na” prática. Essa proposta tem o alicerce dos princípios de Paulo Freire que sustentam a formação de professores.

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80)

Considero que as atividades que compõem a formação têm resultados mais positivos e efetivos quando envolvidas em processos participativos. A participação dos envolvidos em todas as etapas da formação, garante que o pesquisador/formador atende a real necessidade do grupo, elabore propostas que atendam as expectativas do grupo de professores, trabalhe com propostas significativas que aliam a teoria à prática.

O formador é um mediador do processo de aprendizagem e reflexão acerca da prática, que envolve os professores na tarefa de pesquisa da experiência.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas

saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23)

A afirmação de Paulo Freire fundamenta a formação continuada de professores e a importância de se garantir a formação como política pública quando se espera uma educação emancipadora, crítica e significativa para todos. Outro pressuposto presente em suas obras é o processo dialógico. A capacidade comunicativa, o diálogo entre professor e aluno precisa estar presente nessa construção de conhecimento. “Transcender, discernir, dialogar, comunicar e participar são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (FREIRE, 1979, p. 57).

4.1 Etapas do Plano de Ação

Nessa proposta de formação, pretendo refletir a respeito do papel social e político da educação e do trabalho docente. Esse movimento da epistemologia reflexiva da prática, organiza a ruptura com algumas práticas institucionalizadas que limitam a autonomia intelectual docente.

Concordo com Freire, quando percebo o professor realizando rupturas cognitivas em suas concepções pedagógicas: a práxis, “como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação, da contradição opressor-oprimido”. (FREIRE, 1984, p. 38)

Diante disso, optei pela Pesquisa-ação Pedagógica como estratégia para a formação reflexiva e ativa dos professores. A precarização das condições de trabalho docente, a falta de fundamentos pedagógicos que sustentam a construção da prática docente, a ausência de oportunidades para o protagonismo docente são questões que precisam ser discutidas e analisadas com os professores.

Nessa perspectiva proponho uma formação híbrida, com encontros presenciais e *online* que driblem a dificuldade de tempo e distância, já que no município de Santos há escolas na área continental e insular.

A pesquisa-ação pedagógica proposta por Franco (2010) propõe que os participantes renovem a percepção das suas condições de vida e existência e que

essa nova condição produza uma mudança de olhar do sujeito sobre a situação em que vive e que o oprime, um processo de “produção de rupturas cognitivas”.

Etapas da formação:

ETAPAS	ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
1ª ETAPA	Compartilhamento da proposta com os envolvidos e definição do público-alvo	Compartilhar a proposta inicial com professores que atuam na EJA Ciclo I e II (público-alvo) e formadores por meio de uma reunião para sensibilização e escuta verdadeira. Fórum de apresentação.
2ª ETAPA	Levantamento de conhecimentos prévios	No primeiro encontro realizar o levantamento de saberes dos professores acerca de Educação de Jovens e Adultos e a prática em sala de aula (presencial). Fórum com situações-problemas para que os professores se manifestem com sugestões de atividades para contribuir com o levantamento de saberes.
3ª ETAPA	Problematização	Encontros formativos para troca de experiências, análise de atividades, dinâmicas para empoderamento, leituras literárias para ampliação de repertório. Encontros <i>online</i> com leituras para estudo e embasamento teórico, fóruns para postagem de sugestões de atividades e comentários acerca das sugestões.
4ª ETAPA	Sistematização	Organização dos novos saberes acadêmicos e socioemocionais.
5ª ETAPA	Compartilhamento de novos saberes	Organização de formas de compartilhar os novos saberes e a produção de conhecimento realizada na prática.
6ª ETAPA	Encerramento com elaboração de novas propostas	O grupo poderá propor a continuidade da formação, inclusive sugerindo novos formatos que atendam à demanda do próprio grupo e de outros professores que tragam dúvidas e problemas.
7ª ETAPA	Análise de dados	A equipe de pesquisa/formação deverá analisar os dados coletados nos encontros e na observação das atividades para produzir material com os dados coletados e as novas propostas.

Como afirmava Paulo Freire: o que muda o mundo são as pessoas, seus olhares sobre o mundo, seus posicionamentos e decisões. É isso que espero, mudar o mundo da formação por práticas significativas que valorizem o que cada um construiu e auxiliem na reflexão para a transformação constante que acompanha a educação e sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim... as considerações finais.

Chego às últimas considerações desta proposta que teve como objetivo principal propor um olhar mais abrangente para o processo de formação de professores de EJA.

Como afirma Arroyo (2006, p. 18),

Estamos em um tempo novo, em que parece que vai se perfilando cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos. A EJA vai sendo assumida pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação, por meio de políticas públicas. Isso nos aproxima, eu acredito, cada vez mais, de um perfil de Educação de Jovens e Adultos mais definido, melhor caracterizado. Ao mesmo tempo, já podemos ir pensando numa representação para a formação de educadores de jovens e adultos mais fechada, mais focada. O problema agora é acertarmos com esse foco. (ARROYO, 2006, p. 18)

No que diz respeito à formação para professores da EJA é prevista pela política educacional, mais especificamente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2000. Porém, como descrito ao longo desta proposta, não há uma definição clara acerca das metodologias aplicáveis, da periodicidade dos encontros formativos, dos pressupostos que sustentam a prática formativa, ficando a formação na EJA sujeita à autonomia dos que a promovem, que muitas vezes não têm trajetória e experiência de formação específica na modalidade.

Um grupo de formação oportuniza ao educador momentos ricos de troca de experiências, observação de outras práticas, reflexão coletiva, interação com outras realidades, onde o docente é valorizado em diferentes perspectivas – social, cognitiva e afetiva. Essa interação favorece o rompimento de posturas cristalizadas e promove a construção coletiva de novos saberes.

Percebi com a pesquisa, que geralmente, todos concordam que a EJA é uma modalidade da educação com muita importância social, por possibilitar crescimento pessoal e profissional, aos alunos e professores. Para cumprir seu papel é necessário investir em formação condizente com as necessidades dos alunos, pois, não é possível ensinar jovens e adultos a partir de concepções, embasamentos teóricos e estratégias elaboradas para crianças.

Os formadores de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos precisam conhecer a atual situação da EJA e atender as peculiaridades e

pluralidades dos alunos. Os alunos têm histórias, experiências, expectativas que os diferem uns dos outros e que ao mesmo tempo os unem na riqueza existente na diversidade.

Busco alicerce em Franco (2001) quando elabora uma releitura da metodologia da história de vida enfocando seu caráter emancipatório e, principalmente, aliando a tarefa investigativa com a formação de professores reflexivos e permite a apropriação dos canais de diálogo entre a realidade vivida e interpretada, ampliando as possibilidades de compreensão objetiva dos mecanismos construtores de sua prática docente.

É nessa direção que a pesquisa-ação pedagógica se organiza para articular a construção de saberes, o despertar da visão crítica e a postura emancipatória. Não posso deixar de insistir na necessidade de formação específica para professores, pois, exercem um trabalho de natureza intelectual, que demanda uma postura de autonomia e reflexão.

Concordo com Contreras (1994) quando ironiza a situação de que, ao retirar a perspectiva teórico-reflexiva da formação de professores, como sugerem alguns saudosistas, os professores se tornem mero reprodutores de ação; sujeitos que não replicam; não criam; não perguntam. O autor ainda argumenta ressaltando que a solução proposta pelos que não acreditam na necessidade de teorias, de reflexões na formação, seria construir currículos à prova de professores, isto é, currículos que neutralizassem as resistências às inovações educacionais e às divergências sobre os significados dos conhecimentos científicos ensinados.

Os educadores que participar de formações pautadas na concepção de Paulo Freire assumem práticas referenciadas no conceito de formação permanente. E a formação permanente freireana pode desencadear um compromisso social ético, assumido por educadores críticos que desejam atuar com autonomia e protagonismo, entendendo que não há neutralidade em educação e que para transformar é necessário atuar criticamente nesta sociedade marcada pela desigualdade.

Entender o ensino como prática social implica aceitar a amplitude de seu contexto histórico, social, cultural e ideológico. Implica analisar as práticas e propostas formativas. Implica assumir a responsabilidade que temos com a educação nas diferentes modalidades com suas especificidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

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

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

_____, Bernard. **Les sciences de l'éducation; un enjeu, um défi**. Paris: ESF, 1995.

CONTRERAS, José Domingo. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, José Domingo. **La investigación en la acción**. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, ES, p. 07-19. abr. 1994.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933, p. 190.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativo-formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____, Maria Amélia Santoro; BETTI, Mauro. Verbete: **pesquisa-ação**. In: GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER. *Critical dictionary of physical education*. 3. ed. Ijuí: Editora Injuí, 2014

_____, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Professionalization et travail enseignant: la recherche-action collaborative**. In: COLLOQUE INTERNATIONAL, 21., 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O Mundo, Hoje, v.10).

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da indignação.** Editora Unesp, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; 1987; 2005.

_____, P. **Política e educação.** Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

_____, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Porto: Porto Editora, 1992.

_____, Carlos Marcelo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

_____, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria. Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos.** Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; volume 08). IBGE, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p. 161-174, jan/dez. 2008.

_____, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. SÃO PAULO: Atlas, 2001.

NOBRE E COSTA. **Democratização do ensino – O discurso e a práxis na EJA. Anais do XVII Semana de Humanidades**. UFRN, 2009. Disponível em: Acesso em 13 set de 2017.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Selma Garrido. **Professor: formação, identidade e trabalho docente.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SOARES, Leôncio José Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____, Leôncio José Gomes. **A formação inicial do educador de jovens e adultos.** Revista Educação e Realidade, 29(2):25-39 jul/dez 2004.

_____, Leôncio José Gomes. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____, Leôncio. **A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia.** In: GRACINDO, Regina Vinhaes. Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____, SOARES, Leôncio José Gomes. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação** (14ªed.) São Paulo: Editora Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação.** 1 ed – 17. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**, Alemanha, 1997.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, C. L. de C. do.; Kehler, G. dos S.; Ferreira, L. S. (2012) **Implicações da gestão escolar democrática no trabalho dos professores**. In A. M. de B. Lara; R.A. Deitos (Org.) Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas (pp. 263-290). Cascavel: Unioeste.

ANDRADE, Eliane Ribeiro de. **A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders**. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004b.

APRENDIZ, Associação Cidade Escola. **Entrevista com Ladislau Dowbor**. In: Pesquisa-ação comunitária, São Paulo: Editora Moderna, 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ARROYO, M. **Educação e exclusão da cidadania**. In: Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo, Cortez, 1987.

_____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, I. (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006.

_____. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (org.), Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF. História da Educação no Brasil**. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de out de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado.

_____. **Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº 11/2000, 2000.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. _____. Parâmetros curriculares nacionais : língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 4. ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1992. FERRAÇO, C. E. (org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

CURY, C.R.J. (relator). Parecer CEB nº 11. **Diretrizes Circulares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: CNE, 2000.

DALLEPIANE, J. **Desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos**. SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., [mesa-redonda], 23 maio 2006, Belo Horizonte.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. **V Conferência internacional sobre a educação de adultos**. Brasília: SESI; UNIESCO, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 314 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol.26, n.92, p.15-39, Especial Outubro, 2005.

_____. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, nº. 55, novembro/2001.

ESTRELA, M.T. (org). **Viver e Construir a profissão docente**. Lisboa: Porto, 1997.

FAEEBA. **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v 21, n37, jan./jun. 2012.

FÁVERO, M.L.A.; BRITTO, J.M. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro; UFRJ; Brasília, DF: INEP, 1999.

FAZENDA, Ivani et al. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 3ª edição São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

- _____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Educação de Adultos, Hoje: algumas Reflexões**. In: FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FURLANETTI, M. P. de F. R. **Compartilhando Experiências, dialogando com a prática da alfabetização**. 1ª Edição, Canal 6, SP, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria prática e proposta*. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Prefácio. In: Demo, Pedro. **Avaliação Qualitativa: Polêmicas Do Nosso Tempo**. 6.Ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 1999.
- _____. **Pedagogia da práxis**, 2ª ed., São Paulo,SP: Editora Cortez, 1993.
- _____. **Perspectivas atuais da educação**. *Revista São Paulo em Perspectiva*, v. 14, número 2, 2000, p.3-11.
- _____. **Um legado de esperança**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GENTIL, V.K. EJA. **Histórico e Desafios da formação Docente**. UNICRUZ- Universidade de Cruz Alta, 2005.
- GÓMEZ, A.I.P. *As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In: SACRISTÁN J. G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **“Entrevista: O Plano do heroísmo”**. In. *Revista Educação* nº. 129. São Paulo: Editora Segmento, 2008.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, ago.1994.
- _____. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

_____. O papel da análise da interação no contexto de formação da alfabetizadora: respostas prontas, perguntas por fazer. In: KLEIMAN, B. Ângela, SIGNORINI, Inês [et al.]. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação**. Palma de Malorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986/2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

MOLL, Jaqueline. **EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas: Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.01, n.01, p. 09-24, jul./dez. 2004.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NOVOA, A. (org) *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane. (org). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: SEPE-RJ, 2004.

_____. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, pp. 83-100.

_____. Revista Brasileira de Educação 59, **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria M, IRELAND, Timothy (orgs) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996- 2004**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. (21ª Ed), São Paulo: Cortez, 2005.

RUMMERT, Sônia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. Ed Campinas, Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, M.A. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. Revista Brasileira de Educação. Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo. Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, p. 5-15, outubro de 1995.

SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

_____. (Org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAMAROZZI, E. COSTA, R. P. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba/PR, 2 ed. IESDE Brasil AS, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed – 17. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Introdução À Pesquisa em Ciências Sociais - A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZEICHNER, K. M. **Entrevista concedida ao GEPEC – Grupo de Pesquisas sobre Educação Continuada**, no Hotel da Glória, Caxambu-MG, 23 set.1997. Intérpretes e mediadoras: Tomaz Tadeu da Silva, Lucíola L. C. P. Santos e Corinta Geraldí, respectivamente.