

**LUCIANA ABDONOR PEDROSO DA SILVA**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROJETO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2010-2013)**



**UCDB**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS**

**Março – 2015**

**LUCIANA ABDONOR PEDROSO DA SILVA**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROJETO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2010-2013)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo



**UCDB**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS**

**Março – 2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S586p Silva, Luciana Abdonor Pedroso da  
Políticas de formação continuada: projeto pedagógico experimental  
do curso de educação de jovens e adultos (2010-2013) / Luciana Abdonor  
Pedroso da Silva; orientação Jefferson Carriello do Carmo.-- 2015.  
91 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom  
Bosco, Campo Grande, 2015.

1. Educação de adultos 2. Educação do adolescente 3. Professores –  
Formação 4. Política educacional I. Carmo, Jeferson Carriello do II. Título

CDD – 374

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROJETO  
PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS (2010-2013)**

**LUCIANA ABDONOR PEDROSO DA SILVA**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo (UCDB) \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (UCDB) \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta (UNISO) \_\_\_\_\_

Campo Grande - MS, 26 de março de 2015.

Dedico este trabalho às minhas filhas: Lucyhelen, Lyandra e Karolayne, meu porto seguro de todas as horas. Em especial, ao meu esposo (João), imensurável parceiro e amigo, pelo apoio incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Jefferson Carriello do Carmo pela paciência, pelo acolhimento, pelo respeito e pela condução incorporados a este trabalho.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Celeida Maria Costa de Souza e Silva e Maria Alzira de Almeida Pimenta pela colaboração nesta pesquisa e pelas contribuições teórico-metodológicas no momento da qualificação, que seguramente fizeram parte desta versão final.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB, em especial à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar (*in memoriam*), pelo incentivo e pela credibilidade depositados em meu trabalho, sempre me dando força e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Tereza Cestari de Oliveira pelas valiosas sugestões no decorrer da pesquisa.

Aos colegas do curso de mestrado e doutorado em Educação da UCDB.

Aos professores e técnicos da Divisão de Educação e Diversidade e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação, pela colaboração com este estudo, fornecendo material importante para ele.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa de Suporte a Pós-Graduação (CAPES/PROSUP) pelo apoio recebido na concessão da bolsa, para a realização desta investigação, o que possibilitou minha participação em diversos seminários e encontros sobre a temática pesquisada.

À Secretária Municipal de Educação, Professora Ângela Maria de Brito, por disponibilizar parte de seu tempo para este estudo e pela confiança ao permitir-me manusear os documentos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa e pela constante disposição para o diálogo.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado, de forma especial, envolvidos neste estudo, no decorrer dessa trajetória: Anderson Borges de Carvalho, Luiz Carlos Tramujas, Ruth Aquino, Tangria Rosiane Heradão, Vanir Garcia e Rosa Maria de Brito.

Às minhas chefias imediatas da Secretaria Municipal de Educação, Professor Yasuo Iseki, Professora Fabiana Parron e Professora Lysi Moretti, pela parceria e compreensão nesta trajetória.

Em especial, agradeço ao meu esposo João, companheiro incondicional, que suportou todos os entraves e todas as ausências sempre ao meu lado, com firmeza e às minhas filhas, que tanto me apoiaram nesta trajetória.

SILVA, Luciana Abdonor Pedroso da. *Políticas de formação continuada: Projeto político pedagógico experimental do curso de educação de jovens e adultos (2010-2013)*. Campo Grande, 2014. 97 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

A presente Dissertação investigou as políticas de formação continuada para professores da educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino no município de Campo Grande/MS. Vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e se desenvolve no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GEPPEFTD). O problema que norteou o desenvolvimento deste estudo é este: Como as políticas municipais de formação docente para Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram constituídas na Rede Municipal de Ensino (REME) no período de 2010 a 2013? O objetivo geral consiste em identificar as relações legais e constituídas nas políticas nacionais e municipais de formação docente para Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS e seus processos de implementação no município. Os objetivos específicos ficaram assim definidos: 1) Identificar as políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos na década de 1990 e suas implicações para a modalidade EJA; 2) Descrever a implementação das políticas e programas para a Educação de Jovens e Adultos na REME, no período de 2010 a 2013 e 3) Identificar as políticas de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS no período de 2010 a 2013. A metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação foi de cunho documental descritivo e bibliográfico em que foram estudados Leis, Resoluções, Pareceres, projetos e o documento norteador da EJA, os quais nos permitiram alcançar o objetivo da pesquisa, bem como responder ao problema que a norteou. Os resultados nos permitem apontar que o período de 2010 a 2013 foi marcado pela elaboração do PPECEJA que deixou de enfatizar a formação continuada como principal instrumento para a melhoria da educação. Seu foco foi a prática pedagógica. As formações continuadas de professores mostraram-se aligeiradas, fragilizadas e com caráter descontínuo. Constatou-se que se trata de uma política de formação docente para EJA que busca diminuir os efeitos da marginalidade, por meio de ações que atendem a modalidade EJA superficialmente e que não consolidam as necessidades da modalidade que busca a educação de qualidade e professores habilitados para atuarem com jovens e adultos. A formação dos professores para atuar na modalidade EJA com qualidade avançou, tendo em vista que em anos anteriores ao desta pesquisa tais cursos não aconteceram. Algumas fragilidades incidiram no âmbito da elaboração do PPECEJA no que se refere à formação continuada dos professores e à frequência dos cursos oferecidos. Entretanto, o investimento municipal acerca da capacitação para docentes da EJA em prol de uma educação melhor atendeu superficialmente às necessidades da modalidade e da formação docente, haja vista que os cursos oferecidos por meio de oficinas pedagógicas, projetos e programas no escopo da EJA não tiveram a desejada frequência na oferta.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Educação de Jovens e Adultos. Rede Municipal de Ensino. Formação docente.

SILVA , Luciana Abdonor of Pedroso. *Continued education policies: experimental pedagogical political project of the youth and adult education course (2010-2013)*. Campo Grande , 2014. 97 p . Dissertation (Master ) . Dom Bosco Catholic University .

## ABSTRACT

This Dissertation investigates the continued education policies for youth education teachers and adults in the Municipal School in the municipality of Campo Grande / MS. Linked to the Research Line Educational Policy, School Management and Teacher Education, the Graduate Program - Master's and Doctorate in Educational Dom Bosco Catholic University (UCDB) and develops under the Studies and Research Group in Political Education, Training and Teaching Work (GEPPEFTD). The problem that guided the development of this research is: How municipal policies of teacher training for Youth and Adult Education (EJA) were incorporated in the Municipal Education Network (REME) in the period 2010-2013? The overall objective is to identify the legal relationships arising and established in national and municipal policies of teacher training for Young and Adult Education under the Municipal Network Campo Grande Teaching - MS and their implementation processes in the municipality. The specific objectives were defined as follows: 1) identify the educational policies of the Youth and Adult Education in the 1990s and its implications for the EJA modality; 2) Describe the implementation of policies and programs for Youth and Adults in REME, for the period 2010 to 2013 and 3) identify teacher training policies for Youth and Adult Education in the Field of Education Municipal Network Grande / MS in the period 2010 to 2013. The methodology used to achieve the proposed objectives in this research was descriptive and bibliographic documentary evidence that laws were studied, resolutions, opinions, projects and the guiding document for EJA, which allowed us to achieve the goal research and respond to the problem that guided. The results allow us to point out that the period 2010-2013 was marked by the preparation of PPECEJA that failed to emphasize the continuing education as the main tool for improving education. His focus was on teaching practice. The continuing education of teachers proved to be relaxed, vulnerable and discontinuous character. It was found that it is a teacher education policy for adult education that seeks to reduce the effects of marginalization, through actions that meet EJA modality superficially and do not consolidate the needs of the sport that seeks quality education and qualified teachers to act with youth and adults. The training of teachers to work in adult education mode with quality, advanced, given that in the years prior to this study such courses did not happen. Some weaknesses have focused on the preparation of PPECEJA with regard to the continuing education of teachers and the frequency of the courses offered, however, the municipal investment on the training of teachers for adult education towards a better education superficially attended the embodiment of the needs and of teacher education, given that the courses offered through educational workshops, projects and programs within the scope of adult education did not have appropriate frequency on offer.

**Keywords:** Educational Policies. Youth and Adult Education. Municipal schools. Teacher training.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Comparativo total de alunos no censo escolar de 2005 a 2013 .....	40
<b>Quadro 2</b> - Diretrizes, objetivos e metas da formação e valorização dos profissionais da educação .....	61

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	- Conselho deliberativo
CEAD	- Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância
CEB	- Conselho de Educação Básica
CEEBJA	- Centro estadual de educação Básica para Jovens e Adultos
CEEJA	- Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisas em educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina
CF	- Constituição Federal
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNAEJA	- Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
DED	- Divisão de Educação e Diversidade
DN	- Documento Norteador
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FAPEC	- Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIS	- Fundo de Investimento Social
FISC	- Fórum Internacional da Sociedade Civil
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNLEC	- Fundação Lowtons de Educação e Cultura
GRALE	- Relatório Global sobre a Educação de Adultos
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICAE	- Conselho Internacional de Educação de Adultos
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano

IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUL	- Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	- Movimento de Alfabetização
MS	- Mato Grosso do Sul
MT	- Mato Grosso
ONG	- Organização Não-governamental
PAS	- Programa Alfabetização Solidária
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PEB	- Programa de Educação Básica
PEE	- Plano estadual de Educação
PEI	- Programa de Educação Integrada
PFE	- Programa Fazenda Escola
PIB	- Produto Interno Bruto
PLANURB	- Instituto Municipal de Planejamento Urbano
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PP	- Partido Progressista
PPECEJA	- Projeto Pedagógico Experimental do Curso da EJA
PROFA	- Programa de Formação de Alfabetizadores
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROSUP	- Programa de Suporte a Pós-Graduação
PT	- Partido dos Trabalhadores
PUC/PR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REME	- Rede Municipal de Ensino
REQ	- Projeto Retornando à Escola com Qualidade
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SED	- Secretaria de Estado de Educação
SEME	- Secretaria Municipal de Educação de Vitória
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
TRAJE	- Travessia educacional do Jovem Estudante campo-grandense
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990</b> .....	20
1.1 Aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos.....	20
1.2 As legislações educacionais para Educação de Jovens e Adultos .....	22
1.3 As políticas públicas para a educação no Brasil.....	27
1.4 O debate internacional e nacional para a Educação de Jovens e Adultos .....	30
<b>CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE</b> .....	35
2.1 Políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos no período de 2010 a 2013.....	35
2.2 A Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino .....	44
2.3 Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino.....	48
<b>CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS</b> .....	55
3.1 As políticas municipais para a formação docente na Educação de Jovens e Adultos em Campo Grande no contexto das políticas nacionais .....	55
3.2 Aspectos educacionais.....	71
3.3 A realidade da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino: um cenário de estudo .....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente e no Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GEPPEFTD).

O problema que norteou o desenvolvimento desta pesquisa é este: Como as políticas municipais de formação docente para Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram constituídas na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Campo Grande (REME) no período de 2010 a 2013? É importante pontuar que a constituição das políticas de formação docente para EJA foram abordadas por meio da história da modalidade no município, das políticas e das legislações referentes ao tema em questão.

Compõem o objeto desta pesquisa as políticas de formação continuada para professores da educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino no município de Campo Grande/MS. O objetivo geral pauta-se em identificar os aspectos legais que constituem as políticas nacionais e municipais de formação docente para Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS e seus processos de implementação no município.

O estudo tem os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos na década de 1990 e suas implicações para a modalidade EJA; 2) Descrever a implementação das políticas e programas para a Educação de Jovens e Adultos na REME, no período de 2010 a 2013 e 3) Identificar as políticas de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS no período de 2010 a 2013.

Esta pesquisa vincula-se ao projeto “As políticas públicas de trabalho docente entre as novas tecnologias e produtividade no contexto do capitalismo contemporâneo”, que tem como objetivo “[...] investigar as mudanças nas formas de produção capitalista e as mudanças do trabalho na perspectiva socioeconômica em seus ajustes e como essa combinação submete e interfere no trabalho docente no âmbito escolar” (CARMO, 2011, p. 7).

O recorte temporal justifica-se pelo fato de que a elaboração do Projeto Pedagógico Experimental do Curso da Educação de Jovens e Adultos (PPECEJA) se deu em dezembro de 2010 e foi implementado em 2011, com validade de três anos, isto é, dezembro de 2013. Busca-se identificar o PPECEJA, no tocante à formação docente para atuar na modalidade EJA. Este projeto teve como finalidade nortear as ações da EJA na REME. A elaboração do mesmo se deu em atendimento à Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui Diretrizes

Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010).

O interesse em estudar o tema apresentou relevância pessoal, profissional e científica. A relevância pessoal decorre da docência realizada nesta modalidade de ensino, na Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), no período de 2005 a 2007, trabalhando na 1ª e 2ª fase (1º ao 4º ano), e está ligado ao fato desta pesquisadora também ter concluído o ensino médio por meio da EJA e ter vivenciado a rotina da modalidade, bem como o ensino executado por docentes inaptos à função.

A relevância profissional que nos aproximou do tema da pesquisa foi a questão de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na área de gestão escolar e contribuir com os gestores escolares e professores no que se refere à formação continuada para os docentes que atuam na modalidade. Mais especificamente, elegeu-se a temática, para entendermos como se processam as políticas de formação continuada para os educadores que trabalham com esta modalidade de ensino que atende à população que não teve acesso à escola em idade apropriada.

Este estudo apresenta relevância científica, por conta do problema da realidade da formação docente para EJA e propõe contribuir com o campo da educação no sentido de incentivar, repensar e aprofundar novas pesquisas voltadas às políticas de formação continuada para o professor que atua na referida modalidade no município de Campo Grande/MS, bem como mostrar a necessidade e fornecer subsídios para a reestruturação de tais políticas educacionais.

Destacou-se o Projeto Pedagógico Experimental do Curso da Educação de Jovens e Adultos (PPECEJA), por ser o primeiro projeto voltado a nortear as ações da EJA na Rede Municipal de Ensino (REME).

A investigação fundamenta-se na identificação das políticas educacionais de formação docente para Educação de Jovens e Adultos, tanto federais como municipais, bem como a sua implementação. Identificam-se essas políticas no contexto dos movimentos da EJA no Brasil devido à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) em 1997, realizada em Hamburgo, na Alemanha. Salientam-se três marcos importantes no Brasil nesse período: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96; as políticas econômicas industriais com vistas às novas formas de reestruturação da produção capitalista e trabalho; e o reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino (BATISTA, 2007; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de cunho documental descritivo e bibliográfico em que foram estudados leis, resoluções, pareceres, projetos e o documento norteador da EJA. O estudo realizado por meio dos referidos documentos nos permitiu alcançar o objetivo proposto bem como responder ao problema que norteou esta dissertação.

Na concepção de Marconi e Lakatos (2010, p. 157), na pesquisa documental a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, e a pesquisa bibliográfica propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, logo este tipo de investigação permite alcançar a compreensão do objeto em estudo.

Quando se trata de documentos de política educacional, Evangelista (2008, p. 1) entende que todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente. A partir dessa relevância efetuamos o levantamento de projetos, programas, e documentos pautados na EJA.

Marconi e Lakatos (2010, p. 158) definem a pesquisa bibliográfica como um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema. Dessa forma, elegemos como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica.

A política educacional brasileira, na década de 1990, passou a ser orientada pelas proposições extraídas da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida em Jontiem, na Tailândia. Momento em que as agências de abrangência mundial, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), colocam-se como regentes do sistema educacional nacional. Elas elaboraram uma série de recomendações, direcionadas às políticas educacionais, entre as quais se observa a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica (SILVA, 2003; DI PIERRO, 2005).

É possível verificar essas recomendações, na forma como vem sendo instituída a EJA, que segundo Araújo (2012, p. 252) é uma “modalidade da educação básica, destinada aos sujeitos do campo e da cidade aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso e de permanência na educação escolar, na infância, na adolescência, ou na juventude”. Os motivos pelos quais levaram a esta negação estão ligados a vários fatores como condições socioeconômicas, ausência de vagas, sistema de ensino inadequado e outros. Pode-se verificar por



meio da LDB 9.394/96, que a EJA é destinada “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio”. Esse direito é assegurado às pessoas jovens e adultas, que no decorrer de suas vidas foram marginalizados (ARAÚJO, 2012, p. 252).

O artigo 38, da LDB 9.394/96, estabelece que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos<sup>1</sup>, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Com isso, a execução da EJA poderá ocorrer mediante cursos supletivos que estarão de acordo com a base curricular nacional, com funções específicas como assevera o Parecer CEB/CNE 11/2000:

Função reparadora - significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Função equalizadora - refere-se a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho.

Função qualificadora - tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000).

É válido salientar que apenas o estabelecimento de marcos legais não é suficiente para que esteja assegurado o direito à educação para aqueles cidadãos que não o tiveram garantido na idade certa. É necessário que se estabeleçam políticas que criem possibilidades para a consecução desse direito legal, como é o caso da formação docente, fundamental para que se garanta esse direito.

Para a materialização deste estudo, foram realizadas buscas a um conjunto de trabalhos acerca do assunto, a fim de verificar qual a atual condição da pesquisa sobre o tema em foco. Foram consultados os bancos de dados de Dissertações, Teses de Doutorado e artigos dos seguintes locais: Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação ANPED, nos meses de abril a julho de 2013.

---

<sup>1</sup> Nome dado à Educação de Jovens e Adultos antes de seu reconhecimento como modalidade de ensino, da Educação Básica.

No banco da UCDB, utilizando como descritores as palavras-chave: “política, formação, professor, EJA”, não foram encontrados trabalhos que se aproximem do objeto de estudo desta pesquisa.

No Banco de Dissertações e Teses de Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - BDTD/UFMS, com a utilização de palavras-chaves: política, formação, professor, EJA, verifica-se a existência de três trabalhos.

A dissertação encontrada no BDTD/UFMS intitulada “Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos” (RIBAS, 2006), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), teve como objetivo analisar as políticas educacionais da educação de jovens e adultos relacionadas à formação inicial e continuada dos professores. O estudo indicou que apenas 58% dos professores têm formação em EJA e apontou fragilidades em relação à proposta pedagógica.

Ainda no BDTD/UFMS, Romanio (2011) na dissertação “A implementação da política de educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola municipal de Vitória/ES: apostas e tensionamentos” visou acompanhar os efeitos do processo de implementação da política municipal de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública do município de Vitória/ES. Nessa investigação observa-se que o processo de execução experimentado provocou desestabilização nas práticas institucionalizadas na escola. O autor relata que os debates efetuados com os profissionais da escola provocaram desvios na proposta apresentada pela equipe de coordenação da EJA na SEME/ES (ROMANIO, 2011). Maiolino (2011) na tese *Política educacional para educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006)* buscou analisar os programas e projetos para pessoas jovens e adultas propostos pelo poder público com a participação da sociedade civil, no âmbito dos sistemas de ensino, que foram implementados na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Esta pesquisa procurou mostrar que o papel da educação foi além do mundo do trabalho. O papel foi de legitimar o direito à educação da população excluída. A pesquisa apontou a vulnerabilidade da EJA, atrelada aos entraves para liberação de recursos públicos para os programas e projetos de alfabetização “aligeirados” e pontuais.

Na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi encontrado um total de 79 dissertações ao longo dos anos de 1996 a 2012, pertencentes ao campo pedagógico. Duas aproximaram-se do tema desta pesquisa.

A dissertação designada *Reflexões sobre a política de formação docente em Guarulhos*: com a palavra os professores de EJA (NOGUEIRA, 2004), da PUC/SP, investiga a política de formação de professores desse município e avalia seu impacto sobre os professores. O estudo comprovou que muitos professores possuem outros empregos, fato que inviabiliza sua disponibilidade para investir na formação profissional que é quase inexistente. Esta é uma realidade que deve ser levada em conta no momento da elaboração de uma proposta de formação de professores, afinal, de nada servirão, por exemplo, a disponibilidade de espaços formativos se os professores não puderem participar. A saída para esta problemática está, para o pesquisador, na criação de plano de carreira para o professor, capaz de remunerá-lo dignamente.

A dissertação *A formação continuada do professor da educação de jovens e adultos do CEEBJA Paschoal Salles Rosa no município de Ponta Grossa* (STREMEL, 2008), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), objetivou verificar a formação inicial e a qualificação dos educadores de jovens e adultos da rede estadual (CEEBJA) Paschoal Salles Rosa do município de Ponta Grossa. O resultado encontrado na pesquisa mostrou que, mesmo com alguns avanços ocorridos na EJA, ainda não existe uma efetiva ação para a formação do educador que atua nessa modalidade. Esse fato pode ser explicado se olharmos para a configuração da EJA no Brasil, pois ela carrega a concepção de que a educação para aqueles que não se escolarizaram em idade regular deve ser supletiva, rápida e “aligeirada”. Sendo assim, o docente que nela atua não necessita de formação profunda e específica. A pesquisa conclui que a formação inicial, que deveria dar formação sólida, não ofereceu embasamento teórico necessário para subsidiar o ensino nessa modalidade de ensino. Já a formação continuada não está contribuindo como deveria, haja vista que ocorre de forma pontual, desfavorecendo a troca de experiência e reflexão sobre a ação.

Na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) verificaram-se as reuniões anuais, os trabalhos encomendados, grupo de trabalho 05 - Estado e Política Educacional, grupo de trabalho 08 - Formação de Professores e o grupo de trabalho 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Foram localizados dois trabalhos que se aproximam de nossa temática.

O artigo “A constituição da docência na educação de jovens e adultos” (LAFFIN, 2006) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) buscou as particularidades que se configuraram no exercício da docência de EJA, nos âmbitos legal, teórico e prático. No trabalho, eviden-

ciam-se as contradições e tensões que marcam o ser docente da EJA, ressaltando todo um movimento que caracterizou o trabalho de formação continuada, para compreender a EJA como modalidade de ensino. Conclui sua pesquisa defendendo uma formação para EJA, que contemple suas particularidades e um campo de conhecimentos e saberes, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de nível superior.

O artigo de Soares (2004) “A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação dos cursos de pedagogia”, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), objetivou compreender e analisar a trajetória dos professores de EJA, egressos dos cursos de Pedagogia, nas Instituições de Ensino Superior (IES) onde há a oferta da modalidade. Considerou que a pesquisa realizada apontou “que são raríssimos os cursos de Pedagogia que oferece a habilitação em EJA” (SOARES, 2004, p. 5). Possibilitou, também, perceber o crescimento do campo e da oferta da habilitação da EJA na região sul.

O estudo realizado nos quatro bancos de dados de dissertações, teses e artigos contribuiu para nossa pesquisa devido à proximidade da temática, tendo em vista que retrata o mesmo objeto de estudo: políticas de formação de professores para EJA. Considera-se que o primeiro e o segundo trabalhos do banco da UCDB se assemelham com a proposta deste projeto, no âmbito das políticas educacionais para jovens e adultos, ressaltando a implementação das políticas para EJA por meio do Projeto PRONERA. Ressalta-se a importância do estudo realizado na UFMS, em específico o trabalho de Ribas (2006). Destacamos, ainda, que os estudos acerca das políticas de formação realizadas por Nogueira (2004) e por Stremel (2008), localizados na CAPES, são essenciais para auxiliar o desenvolvimento de nossa investigação. Já o artigo selecionado no banco de dados da ANPED, de Laffin (2007) mostrou ser fundamental para compreendermos como ocorreu o processo de formação para EJA no campo legal, teórico e prático e nos remetendo ao histórico das políticas de formação das entidades nacionais e dos organismos internacionais, no campo educacional.

Este trabalho compõe-se de três capítulos, além das considerações finais.

O capítulo 1 identifica as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990 e suas implicações para a modalidade EJA. O capítulo divide-se em quatro seções: a primeira trata dos aspectos históricos da EJA no Brasil a partir da década de 1990; a segunda apresenta as legislações educacionais para EJA no Brasil e os principais documentos norteadores da modalidade; a terceira indica as políticas públicas para EJA no contexto do

Brasil; a quarta aborda o debate internacional e nacional para EJA a fim de evidenciar os progressos e brechas da política educacional para jovens e adultos.

O capítulo 2 visa descrever a implementação das políticas e dos programas para a Educação de Jovens e Adultos na REME, no período de 2010 a 2013. Trata-se de apontar o histórico da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, enfatizando tal modalidade como possibilidade de correção de fluxo de alunos, para então nos direcionarmos ao estudo do projeto pedagógico experimental do curso de EJA no âmbito da formação de professores.

O capítulo 3 objetiva identificar as políticas de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS no período de 2010 a 2013. Parte-se do processo de implementação dos projetos Travessia do Jovem Estudante campo-grandense (TRAJE), Educação de Jovens e Adultos e da descrição do Projeto Pedagógico Experimental dessa modalidade de ensino no município.

Esta pesquisa é a primeira a apresentar em nível municipal um estudo voltado às políticas de formação docente para EJA, que se efetivaram no período de 2010 a 2013, tendo em vista a elaboração e implementação do PPECEJA como instrumento norteador das ações desta modalidade nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. O presente estudo busca contribuir com a área da educação e das políticas, mostrando a necessidade do poder público de reestruturar as políticas de formação para o professor que atua na modalidade EJA.

Nas considerações finais constam os estudos realizados nos capítulos, representando os resultados ao problema da pesquisa, bem como os objetivos e a relevância deste estudo para área das políticas públicas de educação para jovens e adultos.

# CAPÍTULO 1

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990

O capítulo tem como objetivo identificar as políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos na década de 1990 e suas implicações para a modalidade EJA.

### 1.1 Aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos

A Constituição Federal de 1988 foi um novo marco para o País, pois possibilitou conquistas nas políticas públicas sociais, dentre elas a educação. O Estado tinha o dever de garanti-la a todos os indivíduos que anteriormente não a tiveram, independentemente da faixa etária. Essa regra contribuiu para a consolidação das iniciativas no âmbito da EJA, reforçando o dever do Estado.

A partir de 1988, conforme sinalizou Haddad; Di Pierro (2000a) houve melhoria na qualidade de atendimento da EJA e o conceito de alfabetização foi ampliado e divulgado a partir de pesquisas realizadas pela UNESCO.

Com a Constituição Federal de 1988, todo indivíduo passou a ter condições de usufruir das oportunidades educacionais, a fim de satisfazer suas necessidades básicas no que diz respeito ao aprendizado. Os conteúdos oferecidos deveriam desenvolver suas potencialidades, trazer melhoria da qualidade de vida e apresentar soluções de problemas, passando a proporcionar vida digna aos educandos.

A alfabetização Solidária foi lançada em 1997, pelo Governo Federal, com o *Projeto Recomeço* que transferia do Governo Federal para os entes federados, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a quantia de R\$ 230,00 ao ano por jovem/adulto inscrito no ensino fundamental presencial, formalizado como Fazendo Escola, que atendeu as regiões com números alarmantes de analfabetismo: norte, nordeste e centro-oeste.

A LDB, instituída em 1996, permitiu ampla flexibilidade em assuntos escolares impondo e criando condições legais para a organização da escola, contra o fracasso escolar, que pode ser resolvido com a atualização constante da equipe docente.

A LDB no capítulo II, Da Educação Básica, Seção V, no que se refere ao acesso e à continuidade dos estudos, determina que:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames,

2º - O Poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 2007, p. 33).

De acordo com o artigo 37, da LDB, as escolas devem proporcionar gratuitamente aos alunos que não tiveram acesso à educação em tempo regular, ensino de acordo com seus costumes, hábitos de vida e de trabalho, contando com o Poder público para tanto. O Título III da LDB, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, determina que:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;  
VIII- 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, 2007, p. 22).

A LDB 9.394/96, art. 4º, dispõe que o Estado deverá ofertar ensino aos alunos trabalhadores no período noturno, adequando-se às reais necessidades do educando, de forma que dê condições para a permanência do mesmo na instituição de ensino. Esta Lei sofreu alteração e o Ensino Supletivo passou a ser denominado como Educação de Jovens e Adultos, pois o termo “ensino” é restrito à instrução, enquanto que “educação” é mais amplo e abrange diversidades no processo de formação. Contudo, os artigos citados visam à preparação para a inclusão do indivíduo na sociedade, bem como a participação e a contribuição de todos para o êxito desse processo.

Não obstante, os jovens e adultos que não concluíram seus estudos em tempo apropriado devem ser estimulados para que retornem às escolas, a fim de suprir suas necessidades, visando à integração no meio em que vivem. Viabilizando e enfatizando o aluno trabalhador e tornando flexível seu turno de estudo, bem como possibilitando sua permanência para conclusão do curso por meio de políticas educacionais.

## 1.2 As legislações educacionais para Educação de Jovens e Adultos

O excessivo gasto com despesas foi um dos problemas que minaram as contas públicas na década de 1990. O principal fator de aumento das despesas adveio da previdência pública, algo crescente em todos os níveis de governo e contribuiu para o ajuste fiscal realizado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Com a reforma ocorrida no segundo mandato do Presidente FHC (1998-2002), período em que foi determinada uma restrição aos gastos públicos a fim de cooperar com o ajuste estrutural e estabilização econômica determinados pela União, houve a descentralização dos financiamentos com a área da educação, gerando a redistribuição dos encargos públicos em prol da educação fundamental indispensável. Tais diretrizes contribuíram para que o Ministério da Educação (MEC) deixasse a EJA em condição de marginalidade (ABRUCIO, 2005).

O motivo pelo qual se deu a reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que extinguiu das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, o artigo que garantia a “sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998” (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 123). Isso tirou da União a responsabilidade de justapor 50% dos recursos empregados na educação, elevando assim o encargo educacional global. Constatou-se com isso que em cada estado brasileiro o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) reuniu em um fundo contábil grande fração dos recursos públicos destinados à educação, sendo redistribuído entre os entes federados de acordo com o número de matrículas computadas no ensino fundamental regular dos sistemas de ensino.

Seguindo esse novo paradigma do regime de colaboração entre os entes federados, o governo federal deveria exercer a função supletiva e redistributiva, ou seja, complementando a arrecadação dos estados que não garantiam o valor mínimo por aluno. Assim, estados e municípios viram-se responsabilizados em aplicar no mínimo 60% dos recursos do Fundef para a implementação de planos de cargos e carreiras, bem como para remuneração dos professores ativos e leigos, ou seja, aqueles que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal, antigo Magistério e, também formar conselhos educacionais, em que os representantes de segmentos sejam: famílias, docentes, administrativos, alunos e gestão escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000a).

Esse instrumento “induziu à municipalização do ensino fundamental” (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 123) que teve como pressuposto o investimento municipal nesse nível de



ensino, a fim de abrir caminhos para que o estado pudesse zelar pelo ensino médio e consequentemente a União se responsabilizaria pelo ensino superior.

A Lei 9.424/96, mesmo tendo sido aprovada pelo Congresso Nacional, recebeu vetos do Presidente da República, fato que impossibilitou que as matrículas computadas na educação fundamental, presencial de jovens e adultos fossem registradas com a finalidade de contagem dos fundos. Com isso, visou-se o investimento público voltado para educação infantil e ensino fundamental, fazendo com que esse setor não manifestasse interesse no âmbito do desenvolvimento da educação fundamental para jovens e adultos, tornando-os marginalizados (HADDAD; DI PIERRO, 2000a).

A ausência de investimento foi um dentre vários entraves pelos quais passou a EJA, que foi reconhecida como modalidade da educação básica, a partir da LDB n. 9.394/96. A concepção de EJA como modalidade educacional pode ser vista claramente na LDB n. 9.394/96, nos artigos 37 e 38, os quais esclarecem a questão da responsabilidade da EJA na condição de modalidade, com o ato de formar cidadãos de maneira a ampliar o cognitivo e intelectual do aluno, despertando a autonomia e a ética.

A EJA enquanto modalidade educacional tem como finalidade e objetivos:

[...] compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (BRASIL, 1994, p.2).

A Lei nº 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação (PNE) de acordo com Machado (2009) é outra legislação que ressalta a concepção de EJA como modalidade da educação básica e destinou 26 metas para a EJA. As metas 1, 2, 3 e 16 tratam da ampliação de matrícula para essa modalidade; as 4, 5, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24 e 26 sinalizam políticas no âmbito federal via programas de ordem nacional de apoio em EJA; a 6 trata do levantamento e da avaliação de políticas de alfabetização; a 15 aborda a integração curricular entre formação no âmbito geral e formação no âmbito profissional no ensino fundamental; as metas 7 e 25 discutem a questão da formação docente; as 8, 11, 18 e 19 enfatizam a parceria com a sociedade civil e as 9, 10 e 20 sinalizam o apoio do governo federal aos sistemas subnacionais que prestam atendimento à EJA (BRASIL, 2001).

As metas do PNE foram prejudicadas pelo veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso na fase final de concordância da lei, no que se refere ao financiamento, à garantia e à ampliação dos investimentos oriundos do governo federal na esfera educacional. Foram nove

vetos de acordo com Valente e Romano (2002). O primeiro referia-se à educação infantil na meta que produzia a ampliação do programa de renda mínima. Os quatro outros relacionam-se ao ensino superior, especificamente na meta que determinava que o número de vagas no ensino superior público não poderia ser inferior a 40% do total deste nível de ensino. Outro veto se opunha ao vínculo de 75% dos recursos da União para manutenção e desenvolvimento do ensino à manutenção e expansão da rede federal de ensino superior. A contraposição presidencial se opôs também a mais duas metas: a que determinava a ampliação do programa de crédito educativo a 30% dos alunos da rede privada e a que propunha a implantação de planos gerais de carreira para os funcionários das universidades federais. Outro veto ainda incidiu sobre a meta que mandava ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica.

Dois outros vetos retrataram o financiamento público da educação. O principal item vetado tem a seguinte redação:

[...] elevação, na década, através do esforço conjunto da União, estados, Distrito Federal e municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 102).

O outro veto estabelece que as três esferas do Poder Público, ao elaborarem os orçamentos, respeitem as vinculações constitucionais relativas à educação, e os valores indispensáveis à garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino. O último veto incidiu sobre o dispositivo que definia que o pagamento dos aposentados e pensionistas do ensino superior público deveria ser excluído das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino (VALENTE; ROMANO, 2002).

Tais vetos não receberam atenção do sucessor de FHC, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com isso, as metas do PNE nas ações federais, municipais e estaduais continuaram prejudicadas.

Segundo Machado (2009, p. 22) mesmo com todo o empenho para que:

[...] a concepção de EJA como modalidade da educação básica ganhasse espaço na política pública nacional, o forte investimento nela feito durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em termos oficiais, foi por meio do Programa Alfabetização Solidária (PAS).

Tal fato foi transformado após a criação do *Programa Recomeço*<sup>2</sup>, o qual passou a ser intitulado segundo Machado (2009, p. 23) “como Programa Supletivo” e regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001 que nos artigos 2º e 4º explicitam:

Art. 2º - O Programa consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos governos Estaduais e Municipais, destinados a ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, à clientela potencialmente escolarizável e matriculada nesta modalidade de ensino. [...]

Art. 4º - [...]

I - O montante de recursos a ser transferido aos Estados e Municípios, no exercício de 2001, será calculado multiplicando-se o valor de R\$ 230,00 (duzentos e trinta reais) por aluno/ano, pelo total de matrículas nos cursos da modalidade “supletivo presencial com avaliação no processo” da respectiva rede e ensino, tendo por base o censo escolar realizado pelo Ministério da Educação - MEC no ano anterior ao das transferências; [...]

b) aos demais Estados e Municípios, que estejam situados em microrregiões com IDH menor ou igual a 0,500 ou quem estejam, individualmente, nesta mesma condição segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD - 1998), será transferido o correspondente a 9/12 do montante de recursos, calculado na forma do inciso I deste artigo (BRASIL. FNDE, 2001).

O Programa Recomeço retratou a transferência de recursos financeiros aos entes federados, a fim de promover ensino ao público jovem e adulto. O Recomeço esteve vinculado às matrículas vetadas na execução do Fundef as quais se pode observar ter gerado alguns embates provocados pelo veto presidencial à Lei nº 9.424/1996, que regulamentou o FUNDEF, dentre os quais podemos destacar a adaptação realizada pelos gestores públicos para não envolverem financiamentos, como por exemplo, computar os alunos de EJA como em grupos de aceleração, podendo assim ser contada para aquisição de recursos.

Os recursos financeiros para essa modalidade de ensino, conforme a Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005, advém para universalizar o auxílio a todos os matriculados em EJA, deixando de distinguir Estados e municípios por IDH. Contudo trata apenas

---

<sup>2</sup>O Programa Recomeço - Supletivo de Qualidade foi elaborado pelo MEC, em 2001, para apoiar os municípios e estados com baixo índice de Desenvolvimento Humano (IDH), principalmente do Norte e Nordeste do país, a prover ensino fundamental de jovens e adultos, “assegurando a continuidade de estudos aos egressos do Programa Alfabetização Solidária. Suplementava o orçamento desses estados e municípios com verbas na proporção de R\$ 230,00 por aluno/ano, permitindo aplicação na contratação temporária e remuneração de pessoal docente, na formação continuada de professores, na aquisição de reprodução de materiais didáticos e, ainda, em um programa suplementar de alimentação destinado a esses alunos” (DI PIERRO, 2008). Em 2003, foi intitulado Programa Fazendo Escola, e em 2007 foi suspenso por ações do Fundef.

do financiamento para alunos jovens e adultos, deixando de contemplar a formação dos professores para atuar com o público da EJA, tampouco o desenvolvimento qualitativo do ensino.

Com relação a transferências de recursos públicos para EJA, o art. 2º da Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005, determina que:

Art. 2º - O Programa de que trata esta Resolução consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental público de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

Parágrafo único. São beneficiários do Fazenda Escola os alunos de escolas públicas do ensino fundamental, matriculados nos cursos da modalidade educação de jovens e adultos presencial com avaliação no processo, que pertençam aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que, em 2004, apresentaram matrículas no Censo Escolar INEP/MEC, inclusive aqueles oriundos do Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL. FNDE, 2005).

Percebe-se que essa Resolução sinaliza uma aproximação referente aos alunos matriculados na EJA e os grupos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), formulado em 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, exercendo a função do PAS que apoiava a parceria público-privada e que visou “reduzir os índices de desigualdades”, porém com uma diferença, a de determinar uma parceria direta entre estados e municípios para acesso à “alfabetização de jovens e adultos” (MACHADO, 2009, p. 20). O PBA de 2003 até 2009 contou com a colaboração de vários segmentos da sociedade civil, atuantes na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), e também com questionamentos com a equipe coordenadora dos estados e membros de fóruns, que foram mediados pelo MEC, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

O PBA foi instituído por meio do Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que “dispõe sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais [...]” (BRASIL, 2007). O art. 1º do Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, salienta que o PBA tem como objetivo “a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais”. Já o art. 6º do referido Decreto salienta que a formação docente para atuar no PBA poderá ser realizada diretamente pelas redes de ensino ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas as instituições de educação superior, isto é, a formação dos profissionais envolvidos deve ser efetivada pelas redes e instituições que oferecem tal Programa.

O PBA e o PFE foram mais dois Programas das campanhas do governo federal, enquanto política governamental. As campanhas de alfabetização de jovens e adultos contaram sempre com incentivo do Governo Federal, porém a partir da implementação da LDB 9.394/96 a responsabilidade das mesmas passaram para o sistema educacional de estados e municípios, isto é, dos entes federados.

A LDB n. 9.394/96 destinou à EJA uma parte considerada restrita: dois artigos os quais ressaltam a questão voltada ao direito de jovens e adultos trabalhadores: a educação básica pública e aponta o Estado com a responsabilidade de disponibilizá-la na condição de cursos supletivos, ficando estabelecida a idade mínima de 15 anos para cursar a educação fundamental e de 18 anos para cursar o ensino médio.

Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDB 9.394/96 determinam que o Governo Federal formule e envie ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, que é decenal, conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos. Isso permitiu a elaboração do Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 1997, que estava voltado à aquisição do conhecimento, mas não apresentava planos referentes à “educação de jovens e adultos”, inclusive não indicava metas de quantidade nem o total do financiamento (HADDAD; DI PIERRO, 2000a). Dessa forma, os objetivos do PNE foram formulados posteriormente, porém as mesmas metas anteriores foram mantidas, isto é, alfabetização restrita às quatro séries iniciais da educação fundamental.

Haddad e Di Pierro, afirmam que os desafios relativos à EJA seriam três, sendo o primeiro “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o”; o segundo “treinar o imenso contingente de jovens e adultos para inserção no mercado de trabalho”; e o terceiro “criar oportunidade de educação permanente” (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 122).

Diante dos desafios salientados por Haddad e Di Pierro (2000a), percebe-se a necessidade de se restabelecer políticas que criem possibilidades para a consecução desse direito legal, dentre essas políticas públicas para educação.

### **1.3 As políticas públicas para a educação no Brasil**

Segundo Martins (1993, p.12) discorrer sobre política pública educacional “é também pensar nos seres humanos de hoje e do futuro, enfocando principalmente os aspectos social,

cívico e individual”. A política educacional exerce a função de responsável por garantir o direito de todos os cidadãos ao ensino, isto é, à educação; bem como oferecer condições igualitárias de sobrevivência a todos os indivíduos. Azevedo (2004, p. 15) concorda com o pensamento de Martins (1993) ao expor que a elevação das “oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para redução das desigualdades”.

Azevedo (2004) acredita que os órgãos públicos dividem responsabilidades com o setor privado, estimulando a concorrência, o aquecimento do comércio e a oferta de serviços qualitativos.

A garantia do direito de todos os cidadãos à educação, inclusive os jovens e adultos, foi consolidada com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e sua implementação na constituição dos estados e municípios. Nela ocorreu o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental e a responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal, pois conforme Laffin (2006, p. 32) “na implementação da reforma dos anos noventa, a Educação de Jovens e Adultos também entrou no rol das discussões e teve suas funções repensadas pela Constituição Federal de 1988”.

Segundo Batista (2007, p. 399) as políticas educacionais, estabelecidas por meio da Constituição Federal de 1988, “trazem como ponto comum a tentativa de melhorar a economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado”. Percebe-se com isso que as políticas educacionais são elaboradas visando distribuir responsabilidades a fim de conter gastos governamentais e a participação direta da comunidade na tomada de decisões no âmbito escolar.

De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

[...] a formação de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas a 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 voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 51).

De acordo com Maiolino e Senna (2011), a formação de professores para a EJA necessita de uma formatação específica, ou seja, apropriada para essa modalidade de ensino. Essa constatação se fundamenta com consistência na inquietação da presente pesquisadora no que se

refere às políticas que realmente atendam às necessidades do profissional do magistério, bem como do aluno da EJA, isto é, “[...] mais que preparar para o mundo do trabalho, a EJA está posta como modalidade que visa formalizar o direito à educação para parte da população que foi excluída [...]” (MAIOLINO, 2011, p. 139).

Segundo Maiolino (2011), a concepção governamental da educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos-trabalhadores possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos, construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

Entende-se que políticas educacionais fazem parte das políticas sociais. Segundo Vieira (1992, p. 20) as políticas sociais são “uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados”, que nem sempre estão voltadas às reais necessidades daqueles a que são direcionados.

As políticas educacionais de formação docente no Brasil estiveram sob o comando do governo federal, inclusive as voltadas para EJA. O governo federal propôs diversas campanhas e programas, além de criar estímulos financeiros e técnicos para que os estados e organismos da sociedade civil se ocupassem do ensino elementar dos adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000b). As políticas educacionais de formação são vistas como atividades ou conjuntos de ações, programas e projetos, que atendem as demandas da sociedade, bem como e seus próprios interesses políticos e econômicos.

Segundo Romano (2011, p. 62) atualmente a política de EJA

[...] visa se afirmar como política pública de educação que se amplia e se intensifica em boa parte do território nacional. Ela se ampara e ganha força através das lutas pela educação popular e pelas ressonâncias dos movimentos que se produziram nas décadas de quarenta, cinquenta e sessenta, e que tinham princípios políticos diversos.

Dentre os movimentos produzidos na EJA estão campanhas e programas oferecidos pelo governo. Tivemos também a intitulada Década de Educação para Todos - 1990<sup>3</sup> que, conforme

---

3 Segundo Haddad e Di Pierro, a Década de Educação para Todos contribuiu com a “expansão de oportunidades

Maiolino e Senna (2011) são estereotipadas reformas educacionais restritivas, baseadas na racionalização e eficiência dos sistemas.

Essas reformas educacionais aconteceram de modo a tornar os sistemas eficientes, qualitativos e de reduzir os gastos com a educação; porém devido ao impacto da referida reforma nas políticas educacionais e na sociedade, foi intitulado como crise, devido às transformações ocorridas. Dentre as reformas educacionais está a Educação para Todos, que elaborou uma série de recomendações, direcionadas às políticas educacionais, entre as quais se observa a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica, inclusive no que se refere à EJA (DI PIERRO, 2005), como nos referimos no item anterior deste capítulo.

A Educação para Todos, conforme Santos (2008, p. 41), permaneceu na esfera nacional no ano de 1993 e:

[...] Durante aquele ano foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que se baseia em orientações internacionais, para a universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo, com vistas à promoção da equidade. Destaca-se, entre os mecanismos encontrados, a necessidade de se redefinir as funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional e de se aperfeiçoar em critérios de distribuições de recursos aos estados e municípios, para garantir a equidade no atendimento da escolaridade obrigatória.

Diante disso, entende-se que as políticas educacionais de formação docente precisam assegurar pessoas habilitadas para exercer a função de lecionar para jovens e adultos, tendo em vista que esse é um direito que assiste a modalidade e que foi garantido constitucionalmente após tantas lutas e debates nacionais e internacionais.

#### **1.4 O debate internacional e nacional para a Educação de Jovens e Adultos**

A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), originada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO) é considerada o único evento pleno para discussão de educação de adultos e o maior de envergadura internacional nesta modalidade educacional. A primeira conferência aconteceu na Dinamarca

---

educacionais observada no Brasil na segunda metade do século XX propiciou uma significativa elevação dos patamares de escolaridade da população” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 30).



em 1949, e as outras no Canadá em 1960, no Japão em 1972, na França em 1985 e, o último na Alemanha em 1997.

Em 1997, após a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha, que apoiou o desenvolvimento da modalidade EJA. Com isso, aconteceu um intenso movimento de EJA no Brasil no qual estiveram envolvidos segmentos da educação de jovens e adultos: governos estaduais e municipais, ONGs, universidades, setores empresariais, instituições dos trabalhadores, delegacias do MEC, etc. Teve como objetivo instaurar o diálogo e a parceria continuada entre os governos, as Organizações Não-Governamentais e as instituições que ofertam a educação de jovens e adultos.

A V CONFINTEA apresenta relevância para a EJA na medida em que trouxe uma contribuição notável para o desenvolvimento da educação de adultos, tanto na implementação de princípios, quanto na formulação de estratégias, formação e pesquisa, bem como na determinação de normatização.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo aclamou o direito de todos à educação, quando ainda não havia no Brasil, conformidade acerca desse paradigma. Porém, Di Pierro (2005, p. 1119) ressalta que “a transição de referência vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea”. Entretanto, pesquisas apontam que o processo de aprendizagem acontece em qualquer faixa etária, independente de funções, características e estilos cognitivos, estendendo-se ainda ao longo da vida em virtude da elevação da expectativa de vida populacional e das transformações culturais, presentes entre as gerações.

Diante disso, a V CONFINTEA tornou visível o tema das políticas educacionais para educação de jovens e adultos no âmbito brasileiro, oportunizando documentos e acordos firmados como ferramentas de luta para a garantia do direito constitucional, isto é, fortaleceu o movimento de educação de adultos que contou com a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) para orientar os estados a construir o documento nacional para realizarem encontros e seminários preparatórios com a participação da sociedade civil. Segundo Haddad (2009) nem todos elaboraram seus documentos como deveriam, mas de qualquer forma o movimento de educação de adultos teve significado participativo ao longo das distintas CONFINTEAs, como meio de pressionar os governos no que se refere aos direitos de cidadania.

Ocorreu em Natal, Rio Grande do Norte, o encontro nacional, considerado o “momento-síntese”, ou seja, o momento preparatório; pois teve a presença de representantes de órgãos públicos e sociedade civil dos diversos estados do País, que foram chamados para intervir na constituição das políticas públicas.

O governo brasileiro em Natal, como salienta Haddad (2009, p. 359), “lançou oficialmente o Programa Alfabetização Solidária (PAS)”, que foi colocado sob a responsabilidade da Comunidade Solidária, a qual teve como coordenadora a primeira-dama, sem consultar o CNEJA, que foi grandemente criticado no documento brasileiro. Assim, percebeu-se a transferência da responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), para as políticas compensatórias de alívio à pobreza.

O encontro nacional provocou tensões entre o poder público e a sociedade civil acerca do conteúdo final do documento. Entretanto, em Hamburgo, o governo brasileiro, expôs outra versão, gerando constrangimento aos representantes da sociedade civil que estavam presentes.

O encontro, mesmo diante dos acontecimentos, influenciou relevantemente nos anos subsequentes, pois incentivou o nascimento de fóruns de educação de jovens e adultos, organizado inicialmente em 1996, no Rio de Janeiro, e posteriormente, foram acontecendo nos demais estados do Brasil. A formação dos fóruns estaduais deu origem aos fóruns regionais que por sua vez desconcentraram os fóruns das capitais, ocasionando a organização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e adultos (ENEJAs), sendo iniciado em 1999, no Rio de Janeiro, e os demais, ocorreram, anualmente, nos estados brasileiros, destacando-se relevantemente como espaço de participação e articulação do movimento de educação de jovens e adultos.

De acordo com Di Pierro (2005, p. 1131) os fóruns tomaram para si:

[...] os compromissos firmados pelo país na V CONFINTEA utilizaram uma estratégia de articulação em rede para organizar anualmente, em colaboração com instâncias dos três níveis de governo, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), quando o movimento tenta influir nas políticas públicas em âmbito nacional.

Com isso, a formação dos fóruns possibilitou os encontros que, por sua vez, consequentemente agiram como articuladores e colaboradores, tentando influenciar de alguma forma nas políticas brasileiras acerca dos direitos para educação de adultos, contribuindo com os temas das demais CONFINTEAs, dos anos subsequentes.

A VI CONFINTEA é o maior evento internacional nesta modalidade educacional e foi realizada em Belém, Pará, de 1º a 4 de dezembro de 2009, “com o apoio da sociedade civil e diante da falta de alternativas” (HADDAD, 2009, p. 362), devido à retirada da candidatura da África do Sul, a UNESCO anunciou a VI CONFINTEA no Brasil, determinando o Instituto da UNESCO para Aprendizagem ao Longo da Vida (IUL), como responsável pela organização do evento, que apoiou o processo de organização da CONFINTEA, com a presença de setores governamentais, organismos multilaterais, acadêmicos e ativistas. Foram solicitados relatórios nacionais aos estados-membros, como processo preparatório; em seguida, encontros regionais elaboraram relatório-síntese de cada região; sendo finalmente elaborado o Relatório Global sobre a Educação de Adultos (GRALE), a ser apresentado na reunião no Brasil.

De setembro de 2008 a janeiro de 2009, ocorreram cinco encontros regionais preparatórios, sendo um em cada continente: América Latina (10 a 13 de setembro de 2008, no México); Ásia e Pacífico (6 a 8 de outubro de 2008, na Coreia do Sul); África (5 a 7 de novembro de 2008), no Quênia; Europa, América do Norte e Israel (3 a 5 de dezembro de 2008); Estados árabes (5 a 7 de janeiro de 2009, na Tunísia).

Um grupo de organizações e movimentos internacionais, nacionais e locais (Belém) se envolveu no processo preparatório da CONFINTEA, decidindo organizar o Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC) por intermédio do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE). A atuação da sociedade civil “é costumeira nas reuniões das Nações Unidas” (idem, p. 364) e tem como objetivo a participação de ativistas, educadores e pesquisadores, para “intercambiar” propostas e alianças, preparando para o encontro oficial, isto é, visando garantir direitos educativos por meio de contratos governamentais, principalmente produzir responsabilidades ao governo no que se refere às políticas. Com isso, busca-se identificar representantes governamentais e da sociedade civil que participem com propostas elaboradas no FISC, para que impliquem a edição dos documentos formulados.

O Ministério da Educação (MEC), além de estimular os encontros regionais, também organizou o encontro nacional, que ocorreu em Brasília, de 28 a 30 de maio de 2008, que teve toda a produção estadual e regional absorvida, para então elaborar o documento-base nacional, que fora exposto na Conferência Latino-Americana pelo Brasil. Foi realizada em setembro de 2008 no México e contou com participantes da CNEJA, convidados e representantes oficiais do governo do Brasil.

Diante do exposto por Haddad, é possível verificar que houve uma significativa participação, que objetivou elaborar o documento para reflexão acerca das diversas regiões e sujeitos, bem como mobilizar atores sociais para o assunto EJA e CONFINTEA, numa batalha que antecedeu o encontro em Belém.

Entretanto, a partir do estudo dos documentos das CONFINTEAs V e VI, foram colocados novos desafios para o movimento de educação de jovens e adultos, que tem se conformado com a parceria do governo federal na política pública. Percebe-se, diante da análise nos documentos das CONFINTEAs, que no Governo Lula, especificamente em seu segundo mandato, tais acontecimentos ganharam maior destaque, ou seja, as iniciativas visaram avançar o movimento de EJA e efetivar a democracia brasileira, de forma a garantir cidadania.

Com a identificação histórica das políticas educacionais para EJA no Brasil, conforme apresentado no decorrer deste capítulo, foi possível constatar que tais políticas ganharam destaque no Brasil, a partir da década de 1990, por meio de documentos do debate nacional e internacional e suas atuações no âmbito das políticas para educação de jovens e adultos, bem como o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino no ano de 1996, a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Constatou-se ainda que, a EJA passou por mudanças ao longo de diferentes momentos históricos do País, os quais marcaram avanços e desenvolvimento da educação para jovens e adultos brasileiros.

Como produto desse contexto é que nos aproximamos da educação de jovens e adultos em Campo Grande/MS, buscando descrever no capítulo 2 desta dissertação, como ocorreram e de que maneira foram implementados os programas e as políticas no âmbito municipal.

## CAPÍTULO 2

### POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE

O objetivo do capítulo é descrever a implementação das políticas e programas para a Educação de Jovens e Adultos na REME, no período de 2010 a 2013. Trata-se de apontar o histórico da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, enfatizando tal modalidade como possibilidade de correção de fluxo de alunos, para então nos direcionarmos ao estudo do projeto pedagógico experimental do curso de EJA no âmbito da formação de professores.

#### **2.1 Políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos no período de 2010 a 2013**

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, entre 2010 e 2013, contou com dois programas educacionais significativos voltados aos jovens e adultos, denominados Travessia Educacional do Jovem Estudante campo-grandense (TRAJE) e a EJA<sup>4</sup>. Para entendermos a origem da elaboração de tais projetos, é necessário abordarmos a necessidade educacional do município.

A REME é constituída de acordo com dados oficiais do Censo Escolar de 2010 a 2013, por 85 escolas urbanas e 9 escolas rurais, somando 94 escolas municipais, com um quadro de 83.543 alunos matriculados nos diversos níveis e modalidades que a rede oferece.

No ano de 1997, devido ao elevado índice (17,87%) de alunos “em situação de distorção idade/série e, também, em oferecer ensino de qualidade a essa clientela”, foi realizado um levantamento estatístico, buscando atender a 700 alunos de 1ª a 4ª série<sup>5</sup>, de 14 escolas da REME, no ano de 1998, em condição de discrepância, isto é, com dois ou mais anos de atraso em relação à série em que estavam efetivados (SOUZA, 2000, p. 149).

---

4 Ressalta-se que a Rede Municipal de Ensino, atende a jovens e adultos nas fases do ensino fundamental, sendo de responsabilidade do estado as fases do ensino médio.

5 De acordo com a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”, a nomenclatura série passou para iniciais e anos finais (BRASIL, 2006).

A partir dessa preocupação em atender alunos com distorção idade/série foi elaborado e encaminhado ao MEC para análise e aprovação o Projeto intitulado Classes de Aceleração da Aprendizagem, que buscou oferecer ensino de qualidade, isto é, que tinha como foco reintegrar o aluno em situação de distorção dos estudos por meio de um ensino diferenciado, capaz de auxiliar o aluno com dificuldade de aprendizagem a assimilar e apreender o conteúdo necessário conforme sua idade/série. Objetivou também, “resgatar autoestima, a autoconfiança do aluno e valorizar seus avanços [...]” (SOUZA, 2000, p. 149).

Aceleração de Estudos, de acordo com a Deliberação CME/MS nº 474, de 19 de dezembro de 2005, art. 2º, § II, “é o procedimento que visa suprir o atraso escolar do aluno em relação à idade/série ou outra forma de organização, permitindo o nível de desenvolvimento próprio para a sua idade”.

Verifica-se com a Resolução nº 474, de 19 de dezembro de 2005, que o Projeto Classes de Aceleração de Aprendizagem pretendeu regularizar a conjuntura do educando, tanto no âmbito social como no educacional, por meio da correção de fluxo, ou seja, proporcionar que cada aluno fosse matriculado na série correspondente a sua idade. Esse Projeto foi embasado pela percepção sociointeracionista, na qual o aluno constrói sua própria informação, por meio da socialização com o outro e intermédio do docente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é necessária a interação com o meio para que ocorra a construção do aprendizado.

Para Souza (2000, p. 149) permitir que o aluno construa sua própria informação significa:

[...] proporcionar reais interações com o conhecimento nas situações de ensino-aprendizagem, o professor possibilita que os alunos vivenciem situações ricas, com múltiplas oportunidades de diálogo e expressão, interação grupal, experimentação e manipulação de materiais e possibilidades de observar, indagar, tirar conclusões, organizar dados, discutir regras de trabalho e normas disciplinares.

Constata-se que o professor ao propiciar ocasiões em que o aluno adquira e vivencie seu próprio saber contribui relevantemente com o avanço escolar do estudante que, para Deliberação/MS nº 474, art. 2º, § III, “consiste na promoção do aluno que se destaca por desempenho acadêmico ou potencial intelectual superior àquele em que se encontra e comprove maturidade para a fase/ano/etapa de estudo para o qual será reposicionado” (CAMPO GRANDE, 2012).

O início da aceleração na REME foi marcado por reuniões e discussões com as equipes docentes das unidades escolares municipais, a fim de estabelecer critérios para o professor com pretensão de atuar no Projeto. Os critérios foram estabelecidos da seguinte forma:

Pertencer ao quadro efetivo; ter apenas um turno de trabalho com disponibilidade de tempo para estudo, planejamento e programa de capacitação; ser receptivo a mudanças e a novos desafios; ser comprometido e ter entusiasmo pela profissão; aceitar e acreditar na proposta (SOUZA, 2000, p. 149-150).

Além dos critérios estabelecidos para o professor atuar na aceleração foi discutida também com a equipe e técnicos do órgão central<sup>6</sup>, acordado com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a formação docente dos envolvidos, que se estabeleceu em cinco fases durante o ano letivo, com um total de 130 horas. Para auxiliar o desenvolvimento e elevar o nível de competência docente, a REME ofereceu oficinas pedagógicas e intercâmbio de conhecimento e ensaios entre o grupo envolvido. Entretanto, devido a alguns profissionais não terem assimilado a proposta do Projeto e não condizerem com o perfil almejado foram substituídos por novos profissionais que foram imediatamente capacitados para exercerem tal função. É válido ressaltar que o CENPEC ofereceu além da formação docente, o material didático para ser trabalhado com o aluno.

Além da preocupação com a defasagem de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como o sucesso da recuperação dos mesmos, a REME resolveu elaborar um projeto para atender os jovens dos anos finais do ensino fundamental com distorção idade/série, já que a EJA atende jovens e adultos a partir de 18 anos. Considerando essa inquietação, formulou-se o projeto Travessia Educacional do Jovem Estudante (TRAJE), idealizado pela SEMED no início de 2010.

O TRAJE é um projeto da REME que teve início em 29 de março de 2010, na Escola Municipal Osvaldo Cruz, prédio histórico do município, construído no início do século XX, onde funcionou durante aproximadamente 90 anos o Colégio Osvaldo Cruz. Por motivo de dívidas, o colégio foi doado à Sociedade Beneficente de Campo Grande. No ano de 2010, a escola, por meio do Decreto nº 11.169, de 07 de abril de 2010, passou a integrar a REME tornando-se escola pública municipal.

De acordo com o Projeto Pedagógico Especial para o Ensino Fundamental - TRAJE (2010) o TRAJE visa atender jovens com distorção idade/ano entre 15 e 17 anos de idade que

---

<sup>6</sup> Referimo-nos a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED).

não finalizaram o ensino fundamental ou que participaram de programas de alfabetização. Motivou-se na Constituição Federal de 1988, que determina nos arts. 205 e 208:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a cooperação da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...] O dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 128-129).

Verifica-se, assim, a importância de se oferecer ensino qualitativo e inclusive de capacitar os profissionais, de forma a aprimorar seus conhecimentos, habilidades e competências.

O TRAJE está embasado na Constituição Federal de 1988, na LDB 9.394/96 e na Resolução CEB/CNE n.2, de 7 de abril de 1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em seu art. 3º, inciso III, que:

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL, 1996, art. 3º, § III).

De acordo com documento publicado por Moreira<sup>7</sup> pela Prefeitura Municipal de Campo Grande, em matéria exibida em 18 de maio de 2014, o TRAJE serviu como referência nacional e provocou admiração de profissionais da educação do exterior<sup>8</sup>, uma vez que despertou como modelo de educação qualitativa e aquisição cognitiva, por meio da inclusão desses adolescentes no ensino público.

7 Referimo-nos a <http://prefeitura-campo-grande-ms.jusbrasil.com.br/politica/7691599/traje-com-pioneirismo-resgata-alunos-excluídos-do-processo-educacional>.

8 Em agosto de 2013, diretoras norte-americanas do Estado de Virgínia, Aina Fraser-Hammer e Mary Beth Pellosky visitaram o município campo-grandense, a fim de analisar o modelo de gestão desenvolvido, funcionamento e solução de entraves. Viram de perto todo o trabalho realizado pelo TRAJE. Após a análise as norte-americanas se referiram ao projeto como algo inovador; haja vista que permite que alunos excluídos do sistema educacional, voltem à escola e façam uso de um ensino diversificado, nos três turnos; isto é, matutino, vespertino e noturno, colaborando para a conclusão do Ensino Fundamental.



O fato de o TRAJE ter sido referência nacional se deu por conta de ser um projeto, em que acolheu os jovens que se encontravam excluídos do processo educacional, resgatando-os por estarem em algum lugar da sociedade e assim puderam concluir o ensino fundamental em até três anos, de maneira diversificada, utilizando aulas práticas, teatro, dança e música. Conforme Secreta (2012), o ensino ministrado foi adequado à realidade destes jovens envolvidos no projeto. Com esta metodologia adotada e com o resultado alcançado, despertou a atenção de visitantes (Aida Fraser-Hammer e Mary Beth Pelosky) de escolas norte-americanas do Estado da Virgínia, que se interessaram em estudar o modelo de gestão desenvolvido pelo TRAJE, cujo foco é conquistar, manter e preparar o jovem para agir em sociedade.

Constata-se com o Projeto Pedagógico Especial para o Ensino Fundamental (2010) que o TRAJE é uma política municipal que visa resgatar estudantes de 15 a 17 anos que foram excluídos do sistema educacional, por conta de múltiplas repetências e entraves socioeconômicos. A REME, preocupada em corrigir o fluxo de distorção idade/ano, diante do bom desempenho da aceleração e do TRAJE, contou também com a modalidade EJA em algumas unidades escolares, para recuperar a distorção de alunos acima de 18 anos.

A partir desses dados, é possível verificar que a REME implantou dois projetos pensando em dois níveis de distorções de jovens e adultos: o TRAJE para jovens de 15 a 17 anos, e EJA para adultos acima de 18 anos. Em consonância com os projetos, foram elaboradas políticas de formação docente a fim de promover conhecimento reflexivo com embasamento teórico e prático à equipe que se dispôs a lecionar na modalidade de ensino EJA, por meio de cursos, oficinas, seminários e palestras oferecidos e ministrados pelo órgão central.

Na ocasião da implementação do programa TRAJE, a REME era formada por 27 escolas urbanas e 2 rurais. Com relação às matrículas houve nesse mesmo ano segundo dados do INEP (2013) 3.590 alunos matriculados na EJA. Em 2011, eram 22 escolas citadinas e 1 do campo, e foram computadas 2.945 matrículas. Em 2012, 18 escolas urbanas e 2 escolas rurais que atendiam a EJA e contavam com 2.405 alunos no ensino fundamental. No ano de 2013, a REME contou com 17 escolas urbanas e 1 polo rural, com 2.297 matrículas efetivadas, como mostra o quadro 2.

**Quadro 1** - Comparativo total de alunos no censo escolar de 2005 a 2013

<b>Escolas</b>									
<b>Nível da Educação</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Educação Infantil - Pré-escola	4871	4967	5133	2862	3906	4362	4955	8447	10368
Anos Iniciais	36005	37322	30541	34292	42496	42151	44035	43060	40652
Anos Finais	25242	25737	39366	37317	29396	32029	29311	29564	30139
Multisseriada	0	375	45				383		
Aceleração	7708	7727							
Correção de Fluxo			129				846		
EJA	1613	924	779	4659	4308	3590	2945	2405	2297
EJA-Médio	115	92	72	59	49				
Médio Integrado			61	83	77	88	96	77	70
Educação Especial - Modalidade Substitutiva*							21	19	17
<b>Subtotal</b>	<b>75554</b>	<b>77144</b>	<b>76126</b>	<b>79272</b>	<b>80232</b>	<b>82220</b>	<b>82592</b>	<b>83572</b>	<b>83543</b>

Fonte: MEC/Inep/Diário da União/ Dados oficiais do Censo Escolar de 2005 a 2013/Semed/Su-  
gest/Coig \*EM Virgílio Alves de Campos (2 salas)

O quadro acima retrata os dados do Censo Escolar do período de 2010 a 2013, mostrando a considerável retração das matrículas na REME. Com essa retração, a EJA se tornou um referencial preocupante, visto que desde a década de 1970, quando a modalidade iniciou-se no município em questão, a luta para a consolidação dos direitos da EJA se intensificaram, conforme explicita o “Projeto dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio” (CAMPO GRANDE, 2001, p. 8).

O investimento em capacitação dos Recursos Humanos teve início a partir da implantação desses projetos e programas, que tiveram como propósito educativo:

[...] formar homens que possam ser agentes da história, capazes de interferir no mundo, contribuindo para a sua transformação, demonstrando ousadia, criatividade e compromisso social com o bem-estar da coletividade, é necessário que todos os esforços estejam canalizados e planejados para que possam proporcionar ao trabalhador estudante condições de aprimoramento pessoal, e assim chegando à meta coletiva (CAMPO GRANDE, 2001, p. 9).

Ratifica-se a ideia do “Projeto dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio”, ao salientar que reflexões acerca do tipo de indiví-

duo e sociedade que se almeja formar geram certezas e dúvidas, que demandam tanto de professores quanto de alunos meditação e compreensão da realidade sociocultural, a qual estão inseridos.

Até o ano de 2007, a REME contava como correção de fluxo e aceleração e também a EJA, que era oferecida no período noturno em anexos das escolas, igrejas, residências de pessoas que se dispunham a ofertar o ensino à comunidade; fato que levou a SEMED a discutir com a equipe técnica, o corpo docente e a gestão das unidades escolares, juntamente com outros setores do órgão central e MEC, a fim de reestruturar o ensino noturno.

Em 2008, por meio da Resolução SEMED nº 118 de 8 de fevereiro de 2008, foi inserida na REME a EJA, oferecendo oportunidades educacionais apropriadas àqueles que não tiveram acesso ao estudo ou à continuidade nas etapas da educação básica. Entretanto, até o ano de 2009, o ensino para o público jovem e adulto aconteceu como ação social e não como política de governo, pois necessitou do auxílio da comunidade para ser ofertado, minimizando as responsabilidades do governo com essa modalidade e causando entraves na promoção do projeto.

Para atender a prerrogativa instituída na Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à duração mínima dos cursos (dias letivos e carga horária) para ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outras providências foi elaborado o “Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos”<sup>9</sup>, na REME.

O PPECEJA<sup>10</sup> foi elaborado com o objetivo de definir:

[...] estratégias respeitando às (sic) especificidades dos alunos, recuperando sua trajetória de superação da aprendizagem, construindo um novo caminho para essa modalidade de ensino e garantindo o acesso e a permanência de jovens, adultos e idosos no processo educativo (CAMPO GRANDE, 2011, p. 3).

O art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 03 designa Diretrizes Operacionais para EJA, “[...] a serem obrigatoriamente observadas pelo sistema de ensino [...]”. O art. 4º delinea o tempo de duração dos cursos de EJA no módulo presencial e mantém-se a elaboração do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, elevando a quantidade total de horas letivas, a serem desempenhadas,

---

9 Utilizar-se-á a sigla PPECEJA no decorrer do texto, para fazer referência ao respectivo Projeto.

10 PPECEJA é a sigla utilizada para tratar do Projeto Pedagógico Experimental do Curso da Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal e ensino de Campo Grande/MS.

independente da maneira de estruturação curricular: “I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas horas)”.

Para adequar a Resolução CNE/CEB nº 03, segundo o PPECEJA (2010), foram determinados 600 horas e 200 dias letivos para a fase inicial, 800 horas e 200 dias letivos para fase intermediária e 800 horas e 200 dias letivos para a fase final. Com isso, as unidades escolares devem planejar-se de forma que elaborem e desenvolvam ações visando à aprendizagem dos alunos, bem como acatando as especificidades inerentes ao público dessa modalidade.

O início do período delimitado desta dissertação (2010), em que nos propusemos a identificar as políticas de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, foi marcado pela elaboração e aprovação do PPECEJA, com o intuito de ser implementado no início de 2011 nas escolas da REME, a fim de nortear as ações da EJA por três anos, ou seja, de 2011 a 2013.

Ressalta-se que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que atende a heterogeneidade, visto que trabalha com distinções econômicas, culturais, sociais, étnicas e cognitivas. Segundo explicita o PPECEJA (2011, p. 32-33), a “EJA deve ter como princípios metodológicos a diversidade, a realidade, a autonomia, a pesquisa, o desenvolvimento intelectual e a ampliação cultural”.

Essa modalidade necessita de um ensino diversificado e qualitativo a fim de atender às necessidades dos estudantes que por algum motivo não concluíram seus estudos em tempo e idade regular, impedindo, assim, que de alguma forma sejam marginalizados novamente.

O PPECEJA (2011) entende que o corpo docente que trabalha com a modalidade EJA necessita se apropriar da heterogeneidade existente para desenvolver “projetos Interdisciplinares”, tendo em vista que essa ação possibilita ao educando praticar o conhecimento sistematizado de forma a associar com a experiência de vida que cada indivíduo traz consigo, elevando relevantemente seu respectivo grau de instrução (CAMPO GRANDE, 2011, p. 33).

O ensino da REME voltado para EJA é pautado na concepção libertadora, que tem como princípio norteador a mutação da realidade social, em que se aborda a metodologia da problematização, isto é, ensina-se a partir das situações de experiências reais do alunado.

Em suma, pode-se constatar que a Educação de Jovens e Adultos de acordo com as diretrizes do DN da modalidade necessita que o professor tenha fundamentação teórica, que

alicerce seu conhecimento e conseqüentemente sua metodologia, tendo em vista as especificidades do público que a modalidade atende. Há, contudo, a necessidade de políticas municipais para formação específica para professores de modo contínuo, além de intercâmbio no que se refere às experiências que devem estar embasadas em estudiosos que abordam a questão da EJA.

De acordo com o que foi apresentado neste item, a Educação de Jovens e Adultos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 ficou reconhecida como modalidade de ensino e como possibilidade de correção de fluxo de alunos. Enfatizou-se, também, a Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração mínima dos cursos (dias letivos e carga horária) para ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outras providências.

Essa Resolução originou o Projeto Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos como ferramenta norteadora da modalidade no município, tendo em vista o Art. 5º, II da referida Resolução que determina “incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes [...] garantindo mecanismos específicos [...] como prevê o artigo 37 da Lei n. 9394/96 [...]”.

No que se refere às políticas de formação de professores para EJA, o art. 10, da Resolução CNE/CEB nº 03 de 15 de junho de 2010, estabelece que

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

A partir das proposições dessa Resolução, foi elaborado o PPECEJA, o qual institui, conforme o art. 2º da mesma Resolução, diretrizes “para o melhor desenvolvimento da EJA”. Entende-se que a Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010, e o PPECEJA aproximam-se no sentido efetivar a elaboração e implementação das políticas municipais de formação para os professores da modalidade.

Após descrevermos as políticas e programas para a Educação de Jovens e Adultos na REME neste capítulo, por meio do histórico e programas da EJA, foi possível verificar que a

modalidade, que até então havia sido esquecida, passou a ser reconhecida e promovida no município como política de governo e reconhecida como parte da educação básica.

Apesar do desenvolvimento alcançado com os programas, projetos e com as formações continuadas para o professorado que atua com o público jovem e adulto foi possível perceber como as políticas de formação foram constituídas e implementadas. Foram percebidas, também, algumas fragilidades, como, por exemplo, a ausência da merecida atenção na elaboração do PPECEJA, como instrumento norteador ímpar das ações da modalidade na REME, a capacitação de professores e também no que se refere à frequência e fundamentação teórica nas ofertas das capacitações no município.

Como fruto dessa conjuntura é que nos aproximamos da Educação de Jovens e Adultos no município de Campo Grande/MS, com o objetivo de identificar suas políticas de formação docente no período delimitado de 2010 a 2013.

## **2.2 A Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino<sup>11</sup>**

Esta seção tratará dos programas e projetos da EJA que foram elaborados e implementados no período delimitado a que se propôs a pesquisa, a fim de focar na formação continuada dos profissionais que lecionam nessa modalidade. Para isso, será traçada brevemente a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, em Campo Grande, *locus* de investigação desta pesquisa, a fim de mostrar como surgiu e por quais processos passou a educação de jovens e adultos, na cidade em questão.

O primeiro projeto do município voltado para o público jovem e adulto foi o Minerva. Criado na década de 1970 no Brasil, com a finalidade de formar mão de obra qualificada para atender às necessidades da indústria nacional de forma rápida, que por meio do rádio ofereceu uma programação educativa e cultural, que visava “suprir a ausência de professores e escola pelo ensino a distância” (BERNARDI, 2014, p. 3). Tornou-se ativo em Campo Grande na segunda metade da década de 1970.

Esse Projeto foi fundamentado nos programas de Radiodifusão Educativa do MEC, por meio da Portaria Interministerial nº 408/1970 que estabelecia a transmissão dessa programação

---

11 O texto apresentado nesse subitem é apenas um resumo da EJA no município de Campo Grande/MS. O texto completo sobre o Histórico da EJA na REME, pode ser encontrado no Documento Norteador da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino - Campo Grande/MS (2010).

educacional, em todas as emissoras de rádio do País, todos os dias, inclusive aos domingos. Essa obrigatoriedade foi embasada na Lei nº 5.692/1971. Teve como objetivo, atender alunos de 17 a 39 anos, deparando dois cursos: Fase I - supletivo dinâmico - séries iniciais de 1º grau, com duração de nove meses e supletivo de 1º grau - Fase II - séries finais do 1º grau, com duração de 13 meses. Em 1996, o programa deixou de ser exibido.

O projeto Minerva segundo Caldeira (2011, p. 75) esteve ativo no Mato Grosso do Sul, especificamente no município de Campo Grande de 1976 a 1983. Explicita-se, ainda, que o ensino nos anos de 1970 foi intensificado a partir da constituição dos “Exames Supletivos e dos Centros de Estudos Supletivos” porém a presença não era obrigatória (CAMPO GRANDE, 2010, p. 30). Os estados nessa época tornaram-se responsáveis pelo intitulado Ensino Supletivo, pelos recursos e pela educação de pessoas jovens e adultas.

O Ensino Supletivo foi formulado a partir da Lei nº 5.692/1971, a qual determinou que os estudos acontecessem em centros específicos, visando alfabetizar jovens e adultos que não findaram os estudos em idade regular.

Verifica-se, a partir do exposto na Lei citada, que o governo mostrou interesse. A escolarização daqueles que não finalizaram seus estudos em tempo hábil, devido às exigências do mercado que necessitava alfabetizar seus funcionários e parte da responsabilidade que antes era do Estado, foi repassada para os estados da nação.

Na década de 1980, de acordo com o caderno de formação “Educação de Jovens e Adultos da Reme: saberes em construção” foi implantado o Programa de Educação Básica (PEB), com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos, bem como os anos iniciais do ensino fundamental (CAMPO GRANDE, 2007, p. 30). Com a extinção do Mobral, em 1985, o Governo federal elaborou a *Fundação Educar* em 1985, que tinha por finalidade supervisionar o financiamento dos programas de alfabetização. Em 1990, essa fundação foi extinta, possibilitando o processo de municipalização da EJA, tendo em vista a supressão do poder federal e estadual, isto é, eximindo o governo federal da responsabilidade da escolarização dos jovens e adultos, delegando aos municípios.

Este processo de municipalização da EJA motiva-se pelo fato da CF/1988, em seu art. 208, I, estabelecer que “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” e, principalmente pela determinação do art. 211, Inciso 2º da CF/1988, que ressalta “Os Municípios atuarão pri-

oritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. Justifica-se assim, a partir do exposto nesses dois artigos a razão do governo federal ter se distanciado de suas responsabilidades para com a EJA, ou seja, agiu de acordo com a determinação da CF/1988.

A EJA tornou-se enfática nas três esferas do Poder Público: federal, estadual e municipal, após a implantação do PNE em 1994, que propôs que o ensino noturno deveria ser distinto do ensino diurno, em todos os aspectos, visto que a demanda de alunos que frequentava o período noturno encontrava obstáculos para conciliar estudo e trabalho, conseqüentemente apresentava dificuldade para finalizar a escolarização.

Surge, então, em 1996, uma proposta do governo municipal para reestruturar o ensino noturno da EJA na REME, devido ao Plano Decenal de Educação para Todos, que foi elaborado pelo MEC e por segmentos da sociedade civil. Esse Plano teve como objetivo dar espaço para propostas inovadoras para aqueles jovens e adultos que retomaram seus estudos, depois de passar algum tempo fora da escola (CAMPO GRANDE, 2007).

Além da reestruturação do ensino da EJA, o ano de 1996 foi marcado pela promulgação da LDB 9.394/96, no Governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>12</sup>, que no artigo 4º, inciso I, e em consonância com o Artigo 208, I, da CF/1988 estipulava “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. O Artigo 5º, I, da LDB, mencionava a EJA ao indicar a necessidade de “recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso”. Ambos os Artigos instituíam a responsabilidade acerca da EJA, aos estados e municípios, em regime de cooperação com o governo federal e demais instituições sociais que almejavam promovê-la.

Após a promulgação da LDB no ano de 1996, ocorreu a implantação de dois programas voltados aos jovens e adultos: o PAS em 1997 e o PBA<sup>13</sup> em 2003. Os dois programas foram criados a fim de atender aos municípios brasileiros que apresentavam índice elevado de analfabetismo. Dentre os municípios selecionados de Mato Grosso do Sul, encontrava-se Campo Grande, com menor índice, que de acordo com dados do IBGE (2000) apresentou 6% da população; já Coronel Sapucaia registrou 23%, sendo considerado o maior indicador de analfabetismo.

---

12 Presidente do Brasil de 1995 a 2002.

13 O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), vem acontecendo com a intitulação Programa Campo Grande Alfabetizado (PCGA/MS) e tem sido desenvolvido por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (CAMPO GRANDE, 2007, p 32).



A partir do estudo dos documentos municipais que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, como, por exemplo, o PME, DN da EJA e PPECEJA, constatou-se que desde a década de 1970, quando a EJA emergiu no município até o ano de 2003, o alvo do governo local foi atender alunos analfabetos. Não se percebeu interesse do governo local no âmbito das políticas de formação continuada para os professores que atuavam com os jovens e adultos, tendo em vista que quem ministrava as aulas eram pessoas voluntárias, sem formação específica (CAMPO GRANDE, 2010).

A REME em parceria com o governo estadual e federal mostra-se desde a década de 1990 inquieta com o elevado demonstrativo de analfabetismo, procurando elaborar uma forma de atenuar e até erradicar o analfabetismo. Com isso, formulou projetos e programas elencados anteriormente, que objetivou de alguma forma obter êxito nessa luta a favor da correção de fluxo, para escolarização em tempo regular.

A EJA de acordo com os documentos norteadores da modalidade no escopo municipal foi promovida pela REME até o ano de 2007, com o objetivo de corrigir o fluxo de alunos em distorção idade/série, assim como a Aceleração Noturna. Ambas ocorriam em locais ligados à escola, denominados anexos.

De acordo com o DN da EJA (2010) a partir de 2008 essa modalidade deixou de ser vista como correção de fluxo na REME e foi implantada por meio da Resolução SEMED nº 118, de 8 de fevereiro de 2008, que “dispõe sobre o curso da Educação de Jovens e Adultos nas unidades escolares da Rede municipal de ensino, e dá outras providências” com o propósito de promover educação adequada àqueles que não tiveram acesso a escolarização.

Verifica-se que a EJA passou a existir como modalidade no município pesquisado, após o ano de 2008, quando deixou de atender estudantes com o foco na correção de fluxo e direcionou o ensino às pessoas jovens e adultas que por algum motivo não puderam finalizar seus respectivos estudos.

Em 2010, com a elaboração do PPECEJA para atender a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância” (BRASIL, 2010) a EJA deixou de existir na condição de ação social e inicia sua existência como política pública, ou seja, é amparada e implementada oficialmente na REME, por meio das unidades escolares. Surge, então, com o PPECEJA, o

interesse pela formação continuada de professores da EJA, a qual foi discutida no penúltimo item do projeto, de maneira minimizada, quando se compara com os demais itens que tratam de questões voltadas ao pedagógico, didática, recursos e metodologia do ensino para a aludida modalidade.

### **2.3 Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino<sup>14</sup>**

Na década de 1970, período em que a educação de jovens e adultos começou a emergir no município, a educação para o público jovem e adulto foi vista como ação social, considerando que não fazia parte da política do governo.

Com o distanciamento da fundamentação política da EJA, a REME elaborou e implementou no ano de 2001 o denominado Projeto dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, o qual focou a EJA como ação social, que acontecia conforme o auxílio dos diversos segmentos da sociedade, isto é, Organizações Não-governamentais (ONGs), igrejas e pessoas autônomas que se habilitavam a atuar na EJA, isto é, nesse período essa modalidade aconteceu como ação social executada de maneira voluntária pela sociedade.

Elaborou-se assim, de forma coletiva, após diversas discussões com o professorado, a equipe gestora das unidades escolares e os técnicos da SEMED o Projeto Pedagógico pautado na concepção pedagógica libertadora, ora intitulado PPECEJA, que foi fundamentado na Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 e também na necessidade emergente de elevar o nível da qualidade do ensino, o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes da EJA, que por diversos fatores tiveram que abandonar seus estudos. O PPECEJA foi implementado em 2011 para servir como ferramenta norteadora até o ano final de 2013, ou seja, por três anos, devendo ser reestruturado no ano seguinte.

Segundo o Art. 1º, da Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010,

Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames da EJA, a certificação nos exames de EJA,

---

14 O Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino completo pode ser encontrado na Divisão de Educação e Diversidade (DED), na Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

A partir das determinações da referida Resolução, elaborou-se o PPECEJA para nortear as diretrizes da EJA e atender aos professores e alunos. No caso destes sua idade seria no mínimo de 18 anos, sendo na maioria das vezes “trabalhadores”, que executam atividades diversificadas no decorrer do dia e no período noturno tentam um meio de elevar a condição e a qualidade de vida, por meio da escolarização, tendo em vista as histórias de fracasso que esses alunos carregam consigo (CAMPO GRANDE, 2011, p. 3).

Surgiu como uma proposta desenvolvida na escola, que foi construída de forma coletiva e gradativa, que contou com a participação de gestores, equipe técnica pedagógica e professores, que articularam a respeito do histórico escolar dos alunos que compõem a comunidade escolar e, a partir disso, elaborando estratégias para acompanhar, reparar, recuperar e restabelecer o processo de ensino aprendizagem dos alunos, currículo, avaliação e formação docente.

As estratégias elaboradas foram pensadas para intervir junto aos alunos, a fim de ajudá-los a superar as dificuldades. Para isso, durante a elaboração do mesmo, foram apresentados dez tópicos específicos, tais como: I – Justificativa; II – Objetivo; III – Requisitos de acesso; IV – Organização Curricular; V – Funcionamento do Curso; VI – Pressupostos teóricos metodológicos; VII – Processos de avaliação da aprendizagem; VIII – Recuperação da aprendizagem; IX – Do regime escolar e X – Formação continuada; Ficou acordado que o professor utilizaria períodos extras para promover o ensino aos alunos com menor desenvolvimento educacional, por meio de atividades diversificadas. Diante do exposto, é possível verificar que o PPECEJA não trata especificamente da formação docente. Ressalta-se que a preocupação desta pesquisa não é com a formação do aluno, porém não podíamos deixar de apontar que a maior finalidade do PPECEJA em questão foi essa.

De acordo com o PPECEJA, em seu tópico X, a formação do professor para a EJA é uma prática necessária para a condução e realização do trabalho docente, o qual requer conhecimento específico.

O PPECEJA foi construído e fundamentado no DN da EJA, tendo como foco auxiliar as unidades escolares da REME e o corpo docente a trabalhar com ações dirigidas, de maneira que o aluno possa aplicá-las em seu meio social, profissional e pessoal.

O Projeto tem como objetivo geral:

[...] democratizar e garantir o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. Desenvolver as habilidades, atitudes e valores éticos, oportunizando a continuidade de estudos. Promover um ensino de qualidade, e uma educação que desenvolva o aluno no seu todo, habilitando-o para o exercício da sua cidadania (CAMPO GRANDE, 2011, p. 5).

Além do objetivo geral, o Projeto também apresenta os objetivos específicos que visam proporcionar condições aos alunos para:

Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem;  
 Acesso a outras etapas e modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como, oportunidades de desenvolvimento cultural;  
 Incorporar ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e de participação na distribuição da riqueza produzida;  
 Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas;  
 Conhecer direitos e deveres da cidadania;  
 Desempenhar, de modo consciente e responsável, seu papel no âmbito da família e da comunidade;  
 Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, etnia e credo, fomentando atitudes de não-discriminação;  
 Fortalecer a autoestima, e a confiança na sua capacidade de aprendizagem;  
 Valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;  
 Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade;  
 Exercitar sua autonomia com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais (CAMPO GRANDE, 2011, p. 5-6).

Diante dos objetivos do Projeto elencados acima, percebe-se que o foco central do mesmo para com a EJA na REME é o acesso, a valorização e a qualidade do ensino, considerando a elevação pessoal, social e profissional do estudante que busca a modalidade como forma de superação do ensino. Constata-se ainda que os objetivos específicos não se referem à formação do docente para atuar na EJA.

De acordo com o PPECEJA, a EJA está dividida em três fases, sendo:

Fase Inicial objetiva a sistematização do processo de leitura, da escrita e da realização das operações fundamentais, aprofundamento do processo de alfabetização, por meio de situações de ensino e aprendizagem coerentes com a realidade sociocultural, econômica e política, trabalhando com todas as áreas de conhecimento, englobando as seguintes áreas de conhecimentos: Língua

portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes.

Fase Intermediária é a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, respeitando o momento de aprendizagem do aluno e englobando as seguintes áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes, Ensino Religioso e Língua Estrangeira - Inglês.

Fase Final é fase da terminalidade do Ensino Fundamental, oportunizando aos alunos eficiência nos conhecimentos formais que são pré-requisitos para a continuidade nos seus estudos, integrando as seguintes áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes, Ensino Religioso e Língua Estrangeira - Inglês (CAMPO GRANDE, 2011, p. 32-33).

As três fases da EJA, de acordo com o PPECEJA, tiveram como meta promover atividades escolares presenciais, nos cinco dias semanais, de segunda a sexta-feira, totalizando 2.200 horas para o ensino fundamental. Porém, para que esses alunos não se tornem novamente abandonados, a EJA necessita contar com uma proposta de ensino diferenciada, distinta da educação regular, tendo em vista a necessidade do público em questão, a diversidade da faixa etária e a história que cada um carrega. É válido salientar que essas fases têm a função de classificação conforme o grau de aprendizado do aluno acerca das áreas de conhecimento.

Com relação à formação docente, o PPECEJA indica no tópico X – Formação Continuada (2011) que a diversidade é uma prática constante no cotidiano do professor que atua na EJA, tendo em vista o imperativo de o aluno trabalhar com projetos interdisciplinares, a fim de alcançar a autonomia e o conhecimento científico, utilizando a problematização da experiência de vida e de trabalho que cada estudante traz para contribuir com o processo de aprendizagem. Outro fator importante no processo da aprendizagem é a integração da tecnologia e de projetos, que atuam como aliados às demais estratégias metodológicas de ensino. No nosso entender a formação continuada de professores da EJA no PPECEJA passa a receber ênfase com este projeto, no sentido de ser lembrada, como uma das necessidades desta modalidade de ensino da educação básica.

Para o êxito da EJA, é necessário que estratégias sejam reformuladas sempre que possível, para se adequar às especificidades da modalidade, que promove por meio da escolarização a elevação profissional e pessoal, considerando as exigências do mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O professor da EJA precisa estar voltado a atender aos objetivos do PPECEJA, assim como ser sucinto na maneira de lecionar e no que se pretende com seu público jovem e adulto.

Aliada à metodologia está a avaliação do processo de ensino-aprendizagem que deve estar voltada para os entraves e para a indicação de soluções para sanar possíveis *déficits* de aprendizagem. O professor precisa estar atento a esse processo, na medida em que se possa assegurar a absorção dos conteúdos aplicados no processo de constituição do cognitivo. Ao constar a necessidade da recuperação paralela, o professor deve planejar tal ação de forma que desperte no estudante a responsabilidade pelo seu trajeto educacional. Essa atitude visa à conclusão da etapa do ensino fundamental, dando oportunidade aos jovens e adultos na etapa seguinte. Percebe-se a importância da formação continuada dos professores, para o êxito do processo.

Entretanto, o PPCEJA (2011) explicita que para se ter êxito na atuação com a EJA, faz-se necessária a formação continuada da equipe docente, a fim de estar apta a desenvolver ações, formular metodologias e aplicar avaliações que estejam voltadas para a conclusão dos estudos daqueles que não concluíram o processo de escolarização em tempo regular, daqueles marginalizados pela política e sociedade.

O PPECEJA descreve que a EJA pauta-se em:

[...] uma prática de conhecimento que visa à aquisição de uma aprendizagem pautada no diálogo, questionamento e na compreensão da realidade que conduzirá à busca de novas propostas coletivas de mudanças, em que o conhecimento deve ser apresentado como uma construção social (CAMPO GRANDE, 2011, p. 49).

O professor necessita ser acima de tudo um constante pesquisador, para ter sucesso em sua prática educativa nessa modalidade de ensino, ou seja, é fundamental que ele tenha formação continuada e embasamento teórico relevante, para construir suas atividades de forma reflexiva, associando a conjectura<sup>15</sup> com o exercício da prática, auxiliando-os por meio da pesquisa, na construção de uma sociedade mais equitativa. É fundamental que o professor contagie seu aluno da EJA, de modo que perceba e critique as contradições existentes e principalmente que seja participativo no âmbito das transformações da sociedade.

A formação continuada, conforme o PPECEJA (2011), objetiva a elevação profissional e pessoal do professor que atua nessa modalidade de ensino, bem como a aplicação de seus

---

<sup>15</sup> Referimo-nos à conjectura como toda a teoria apreendida pelo professor pesquisador.

conhecimentos científicos adquiridos por meio de pesquisas e estudos, em suas práticas pedagógicas e também na associação entre teoria e prática, constituem ferramentas essenciais para o sucesso do projeto.

O PPECEJA (2011) pontua que atualmente existe um número elevado de pesquisas acerca da formação continuada para EJA, porém esse quantitativo ainda é comprimido em nível de Brasil e do estado de Mato Grosso do Sul.

O projeto enfatiza também que a formação continuada para o professor da EJA apresenta relevância na medida em que o professor na condição de mediador do conhecimento deve saber transformar o ambiente da sala de aula em um ambiente onde a pesquisa seja vista como o “princípio educativo e pedagógico” no processo da constituição expressiva da aprendizagem do estudante (CAMPO GRANDE, 2011, p. 51).

O grande desafio do professor que atua na EJA para REME, segundo o PPCEJA, é a responsabilidade e o comprometimento do docente, no escopo do planejamento de suas respectivas aulas, com instrumentos pedagógicos que ofereçam reflexão e flexibilidade aos alunos e conseqüentemente colaborem para alcançar o objetivo proposto em cada aula ministrada (CAMPO GRANDE, 2011, p. 52).

A partir desse desafio, averigua-se a extrema importância em capacitar a equipe docente para exercer tal função, considerando que os cursos de graduação promovem fragmento desse aprendizado, sendo necessário aprimorar tal ensino por meio das formações continuadas, que podem ser realizadas no próprio ambiente de trabalho, facilitando o acesso do professor que busca qualificação para tratar com especificidade o público jovem e adulto.

O aprendizado adquirido no curso de graduação em consonância ao adquirido na formação continuada oferecem subsídios ao professor da EJA para articular a teoria com a prática durante suas aulas, pois o objetivo no processo de aprendizado na modalidade em questão é promover a intervenção da realidade em que se vive, assim como as experiências que devem ser problematizadas e solucionadas por meio do conhecimento científico.

O processo de formação dos professores para a EJA consiste conforme a Proposta Nacional de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos em promover condições para o exercício da profissão e o desenvolvimento do conhecimento que requer a atuação na modalidade.

Cabe ao professor da EJA “manter acesa a chama do conhecimento como um educador marcante e inesquecível na vida dos seus alunos, reascendendo a cada dia sua esperança por uma educação melhor e por uma sociedade mais justa e democrática” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 54). Essa é a preocupação do professor da EJA, inquieto para que suas aulas tenham um efeito transformador nas vidas desses jovens e adultos que buscam a escolarização.

Os cursos de formação continuada para EJA, oferecidos pela SEMED, condizem com o discurso oficial citado, pois visaram durante os seminários, oficinas e palestras realizadas incentivar a pesquisa e o aperfeiçoamento intelectual do professorado a fim de praticarem a diferença em suas ações e buscarem inovações e reflexões, bem como respeitar a cada dia as diversidades do ambiente escolar.

Diante do exposto, consta-se a necessidade da formação docente para EJA, de forma que o intercâmbio de ideias e opiniões de teorias fundamentadas nessa modalidade possa contribuir com o desenvolvimento de práticas específicas que visem a qualidade do ensino.



### CAPÍTULO 3

#### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE - MS

O objetivo do capítulo é identificar as políticas de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS no período de 2010 a 2013. Parte-se do processo de implementação dos projetos Travessia do Jovem Estudante campo-grandense (TRAJE), Educação de Jovens e Adultos e da descrição do Projeto Pedagógico Experimental dessa modalidade de ensino no município.

#### **3.1 As políticas municipais para a formação docente na Educação de Jovens e Adultos em Campo Grande no contexto das políticas nacionais**

No transcurso dos últimos anos, a educação no Brasil comprometeu-se com a universalização da educação básica, inclusive no que se refere à modalidade EJA. A Educação Básica para Jovens e Adultos começou a delimitar seu espaço na história da educação brasileira, no decorrer da década de 1930, quando o sistema público de educação no país passou a se configurar como responsabilidade do Estado, reduzindo-se “às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114). Nesse período, foi implantado o ensino básico e gratuito, como também, foram propostas as diretrizes educacionais para a nação em regime de cooperação, isto é, transferindo para estados e municípios a responsabilidade pelo sistema de ensino e pela formação dos docentes.

A transferência de responsabilidade para estados e municípios pelo sistema educacional se efetivou conforme estudos de Bittar e Bittar (2012), após algumas transformações no processo de elaboração da LDB n. 9394/96, prevista na Constituição Federal de 1988,

[...] constituiu-se em um marco histórico importante na educação brasileira, uma vez que esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação [...] desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais [...] (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 10-11).

A adesão dessa Lei pelo parlamento brasileiro foi aprovada e se concretizou sem vetos pelo Presidente da República no dia 20 de dezembro de 1996, sendo considerada de acordo com

Bittar e Bittar (2012, p. 165) “um marco histórico na educação brasileira” e, segundo a concepção de Saviani (2004, p. 2), como a “lei maior da educação no País, por isso mesmo denominada de Carta Magna da educação. Ela se situa imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras de ordenamento geral da educação brasileira”. Diante do pensamento de Bittar e Bittar (2012) e Saviani (2004) verifica-se a importância da LDB n. 9.394/96, para educação no Brasil; haja vista que exerce o papel de nortear as políticas educacionais da nação; bem como as reformas no âmbito da educação.

Diante das considerações acerca da função da LDB e do estudo de Saviani (2000, p. 1) percebe-se que tal Lei possui a “tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, isto é, estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de uma nação determinada”. Diante disso, pode-se constatar que a LDB exerce a função de compreender como a educação se formou e se alargou historicamente, inclusive se colocando como um problema nacional, considerando que o Estado brasileiro não se “revelou capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional” (SAVIANI, 2000, p. 7).

Todavia, com exposições de Bittar e Bittar (2012) e de Saviani (2000, 2004) percebe-se que mesmo com os esforços para implementar a LDB no Brasil, para nortear o desenvolvimento da educação brasileira, ainda há uma lacuna no que se refere à eficácia dessa Lei; pois verifica-se que o Estado precisa superar o entrave de uma organização pública educacional e se mostrar capaz de democratizar o ensino público brasileiro, de maneira que a educação seja vista como solução para os entraves sociais nacionais.

Um dos fatores relevantes para a democratização do ensino público brasileiro diz respeito à formação docente e à importância da carreira do professor, pois a educação enquanto “bem público de caráter próprio” sofrerá mudanças, a partir do momento em que o professor for o alvo do processo (CURY, 2007, p. 484).

A educação conforme Cury (2007, p. 484) “é um bem público de caráter próprio”, pois implica cidadania, qualifica para o trabalho, é gratuita e obrigatória e é dever do Estado. No âmbito público, é pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Plano Nacional de Educação, pelos pareceres, pelas resoluções dos Conselhos de Educação.

O Ensino Fundamental no Brasil passou a ser reconhecido como direito público subjetivo desde 1988, devendo àquele que não teve acesso a esta etapa de escolaridade ou não tenha

completado, ou ainda, na inexistência de vaga disponível na rede pública, recorrer às autoridades competentes. Segundo Vieira (2000, p. 191) “se o Ministério da Educação (MEC) vislumbra seu novo papel na coordenação das políticas públicas de educação, não poderia simplesmente descartar em seu planejamento a política de educação [...] de jovens e adultos [...]”, isto é, deixar de assistir a EJA como uma política educacional, a qual merece atenção.

Assim, Cury (2007, p. 485) lembra o pensamento de Vieira (2000) ao sistematizar que “qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes”, considerando que o Estado de Direito nasceu juntamente com o direito público subjetivo, ou seja, o Estado de Direito é o Estado dos cidadãos. O direito público subjetivo caracteriza o Estado em seu dever de atender as necessidades de todos os maiores de 6 anos na escolaridade obrigatória. Cury (2007) enfatiza ainda que o direito à educação parte do reconhecimento de que ter o domínio do conhecimento parte do patamar *sine qua non* para poder expandir o horizonte de informações inovadoras.

O art. 4º da LDB vem reafirmar o pensamento de Cury (2007) ao destacar que

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL. LDB, 2007, p. 22).

É sabido que a educação é um direito que assiste aos cidadãos, amparado por Lei, principalmente àqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade regular, como é o caso dos jovens, adultos e idosos. Por outro lado, salienta-se a necessidade de se ter professores habilitados para atuarem na EJA, com conhecimento específico para tal função. Enfatiza-se que os educandos dessa modalidade além de terem a necessidade, tem também o direito de serem formados por profissionais capacitados para lecionarem tal modalidade. Constata-se, por outro lado, conforme o pensamento de Soares (2004, p. 27), que as “ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação”.

A LDB 9.394/96, art. 61, no que se refere à formação docente, salienta que,

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacidade em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 2007, p. 40).

Soares (2004) e a LDB n. 9394/96 defendem que as políticas de formação docente para Educação de Jovens e Adultos precisam assegurar que o profissional concilie a prática à teoria e respeite as experiências e a fase cognitiva do aluno.

Nogueira (2004, p. 39) acrescenta que a formação de professores:

[...] é vista também como um momento, para o professor, de construção de si próprio, ou seja, o inacabamento do homem sugere que ele esteja em constante construção e desconstrução de si como profissional e também como pessoa. Muitos autores, influenciados por essas ideias, desenvolveram suas pesquisas levando em conta a história de vida dos professores, tentando compreender as relações entre o processo de formação profissional e o processo de formação pessoal.

A EJA recebeu maior atenção em 1996, com a LDB 9394/96, quando passou a pertencer à educação básica. Ocorreram três programas por meio de campanhas desenvolvidas pelo Governo Federal, estabelecidas como sistema de parcerias<sup>16</sup>, visando atender a população jovem e adulta, até então em situação de exclusão. É o caso, por exemplo, do Programa de Alfabetização Solidária - PAS, com ações voltadas aos municípios e às periferias metropolitanas com maior índice de pobreza e analfabetismo. Outra ação do governo federal foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, com iniciativas focadas em assentamentos rurais cujos índices de analfabetismo colocam em risco a economia do empreendimento.

Mesmo após a implantação dos programas PAS, PRONERA e RECOMEÇO, os entes federados segundo Haddad (2007) não têm conseguido cumprir com a responsabilidade de universalização do ensino fundamental para os jovens maiores de 15 anos de idade. A descentralização de certas responsabilidades favorece a democratização à medida que abre margem à participação da sociedade nos locais de poder, reforçando a desigualdade do atendimento, no instante em que atribui aos gestores municipais à missão de assumir a universalização da educação básica sem fornecer recursos para tal.

---

<sup>16</sup> O termo “parceria” foi utilizado para definir tanto a relação contratual estabelecida entre governos estaduais e fundações privadas que produzem programas de educação pela TV, quanto para designar convênios mantidos por governos municipais ou estaduais com organizações comunitárias para o desenvolvimento de movimentos de alfabetização de jovens e adultos (DI PIERRO, 2001, p. 327).

A questão da invisibilidade do financiamento para educação de jovens e adultos nos permite constatar que esse é um fator relevante para aquele cidadão que vivencia a EJA cotidianamente. A qualidade da educação passa a ser prejudicada quando os profissionais que lecionam para EJA deixam de participar de formação para atuarem na modalidade com propriedade de conteúdo e método.

Segundo determina o art. 206, inciso V, a Constituição Federal de 1988:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988, p. 128).

A LDB 9.394/96 avançou no conceito de formação dos profissionais do ensino, em consonância com a CF/1988, com quatro artigos que salientam:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

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

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

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

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

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

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2007, p. 40-41).

Percebe-se que tanto a Constituição Federal, quanto a LDB propõem uma política de formação e valorização docente, que compreende o ingresso do profissional por meio da formação em nível superior. O intuito da Lei é promover o concurso público, o reconhecimento profissional e salarial, a formação continuada, adequando-o para sua atuação no campo de trabalho.

O Plano Municipal de Educação - PME (2006) ressalta que, no âmbito da valorização docente, como determina a CF/1988 e a LDB 9.394/96, a política nacional utiliza o FUNDEB, que institui pelo menos 60% dos recursos destinados à formação e remuneração docente da educação básica para o professor que estiver ativo em suas atividades profissionais.

A formação e a valorização docente segundo o PME (2006) pressupõem

[...] um processo de desenvolvimento permanente, composto pela formação inicial, prévia ao exercício de funções, e a formação em serviço continuada, durante o tempo de exercício profissional, ao longo da carreira, e pela garantia de condições de trabalho, remuneração e carreira (CAMPO GRANDE, 2006, p. 131).

Explicita-se que tanto a formação inicial quanto a continuada, aliada a condições de trabalho, remuneração e planos de carreira, contribuem para a ampliação da técnica pedagógica, a construção do saber e, sobretudo, o ensino qualitativo, bem como, conseqüentemente, o desenvolvimento do sistema educacional do País.

A REME juntamente com o poder público<sup>17</sup>, conforme expõe o PME (2006, p. 132), se mostrou inquieta no que concerne à formação do corpo docente; fato que colaborou com a busca de parcerias até o ano de 2009, com instituições de ensino superior, tanto pública como privada, para que fossem promovidos “cursos de formação inicial e continuada”, ou seja, formação em nível de graduação e formação continuada, cuja realização se deu em ambiente de trabalho e/ou instituições filiadas. Também cursos de especialização *lato sensu* visando o crescimento intelectual e profissional da equipe docente, automaticamente do processo de ensino-aprendizagem nas unidades escolares do município.

Ressalta-se que a REME realizou um trabalho aliado com organizações da sociedade civil e do poder público, acerca de cursos de formação, contando com a “colaboração de pesquisadores e especialistas de distintas áreas de conhecimento e, inclusive programas federais,

---

<sup>17</sup>Referimo-nos aos órgãos e autoridades do município.

como o Proformação<sup>18</sup> e o Formação de Alfabetizadores/PROFA<sup>19</sup>, elevando consideravelmente a qualidade de conhecimento do professorado e do ensino municipal (PME, 2006, p. 132).

Com relação à formação e valorização docente na REME, o PME (2006, p. 133) propõe “diretrizes, objetivos e metas” a serem cumpridos no escopo municipal. São eles:

**Quadro 2** - Diretrizes, objetivos e metas da formação e valorização dos profissionais da educação.

Diretrizes	Objetivos e metas
1. Estabelecimento de política de formação do profissional da educação básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o estabelecimento de parcerias e convênios entre os órgãos próprios do sistema de ensino e as instituições de educação básica, como as IES, para a oferta e formação inicial e continuada dos profissionais da educação.</li> <li>- Articular-se com órgãos próprios dos sistemas, instituições de ensino, incluindo as de educação superior, ações de levantamento da demanda de profissionais técnico-administrativos e docentes.</li> <li>- Estabelecer mecanismos para a garantia de política de formação inicial E Continuada com vistas ao fortalecimento da educação ambiental, da cultura da paz e da educação para a diversidade, buscando a superação do preconceito racial e cultural e o atendimento às Especificidades Dos Alunos com necessidades educacionais especiais, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.</li> <li>- Articular a definição de mecanismos de avaliação sistemática das políticas e programas de formação dos trabalhadores em educação.</li> </ul>

Diretrizes	Objetivos e metas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular junto aos órgãos competentes, em curto prazo, a revisão do plano de cargos e carreiras.</li> <li>- Ampliar gradativamente, nas redes públicas de ensino, a carga horária destinada ao planejamento, estudos e</li> </ul>

18 Proformação é um curso na modalidade de ensino a distância para a habilitação no Magistério em nível médio. Está dirigido aos professores em exercício no sistema de ensino, que não tenham ainda formação desse nível (GATTI, 2014).

19 Formação de Alfabetizadores (PROFA) é um curso que requer o estudo sistemático dos conteúdos propostos e das concepções de ensino e de aprendizagem que orientam o curso, bem como o desenvolvimento de procedimentos de trabalho - desde a organização dos materiais e da pauta, até a sistematização das anotações e a redação de relatórios de documentação (BRASIL, Guia do Formador, 2001).

<p>2. Garantia de ampliação e fortalecimento das condições de trabalho dos profissionais da educação.</p>	<p>atendimento pedagógico, de forma a atingir, em longo prazo, 50% do total da carga horária.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular instâncias competentes para estabelecimento de mecanismos e critérios para licença integral e/ou parcial remunerada para estudos em nível de pós-graduação para profissionais da educação, desde que na sua área de atuação correlata.</li> <li>- Articular instâncias próprias dos sistemas de ensino, em curto prazo, para a definição do número de alunos por professor, atendendo às peculiaridades de cada fase de desenvolvimento do alunado.</li> <li>- Estabelecer mecanismos com vistas à garantia de estrutura física e pedagógica que possibilitem condições adequadas de trabalho aos profissionais da educação.</li> <li>- Estabelecer mecanismos de garantia do exercício da docência na área de habilitação correspondente.</li> <li>- Incentivar mecanismos de valorização dos profissionais da educação com adequação salarial correspondente à formação inicial e continuada em forma de incentivo salarial, inclusive com previsão de deslocamento quando do exercício em escolas do campo e/ou de difícil acesso.</li> <li>- Articular, junto aos órgãos competentes das áreas de saúde e assistência social, a formação de equipes multiprofissionais para a atuação conjunta com o profissional da educação.</li> <li>- Articular a definição de mecanismos de avaliação dos profissionais da educação com vistas ao estabelecimento de uma política de valorização.</li> </ul>
---	--

**Fonte:** Projeto de Extensão UEMS - Plano Municipal de Educação - 2006.

Diante das diretrizes, dos objetivos e das metas do PME (2006) citados, concernentes à formação docente, foi possível verificar que a REME no período de 2010 a 2013, no que se refere à primeira diretriz “Estabelecimento de política de formação do profissional da educação básica” se mostrou fragilizada no cumprimento das metas que se referem à formação docente para EJA, tendo em vista que dentre as quatro metas, da referida diretriz, a primeira meta “Estimular o estabelecimento de parcerias e convênios entre os órgãos próprios do sistema de ensino e as instituições de educação básica, como as IES, para a oferta e formação inicial e continuada dos profissionais da educação” não foi realizada, considerando que as parcerias



com IES, aconteceram até o ano de 2009. Após esse período, que compreende o período delimitado desta pesquisa, isto é, 2010 a 2013, não foram refeitas as parcerias, segundo apontam os documentos utilizados neste estudo.

A parceria feita em 2009 foi com a UFMS por meio da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) que para realizar seu último encontro, segundo o Ofício n. 19, de 12 de novembro, convidou os professores da EJA, para o Curso de Formação Continuada de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, vinculado à Rede de Educação para a Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação que ocorreu no auditório da SEMED, em 12 de novembro de 2009. Reafirmamos que a participação dos professores neste encontro presencial foi de extrema importância, pois, foi destinado a finalização do curso e apresentação dos trabalhos finais e não foram refeitas outras parcerias a partir disto (CAMPO GRANDE, 2010).

Já a segunda meta do PME (2006) “Articular-se com órgãos próprios dos sistemas, instituições de ensino, incluindo as de educação superior, ações de levantamento da demanda de profissionais técnico-administrativos e docentes”, não foi abordada.

A terceira e a quarta<sup>20</sup>, receberam ênfase, como pode ser observado neste capítulo, nas formações oferecidas pela Secretaria, em que apresentaram a formação continuada com vistas ao fortalecimento da educação, no que se refere às habilidades específicas do professor para atuar na modalidade em questão e da avaliação dos cursos oferecidos aos docentes, pelo órgão central.

A segunda diretriz (“Garantia de ampliação e fortalecimento das condições de trabalho dos profissionais da educação”) apresentou a consolidação de quatro das nove metas pertencentes à referida diretriz. A primeira e a sétima meta<sup>21</sup> foram atendidas na medida em que a Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998 instituiu o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de

---

20 A terceira meta é esta: “Estabelecer mecanismos para a garantia de política de formação inicial e continuada com vistas ao fortalecimento da educação ambiental, da cultura, da paz e da educação para a diversidade, buscando a superação do preconceito racial e cultura e o atendimento às especificidades dos alunos com necessidades educacionais, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas”. A quarta meta estabelece o seguinte: “Articular a definição de mecanismos de avaliação sistemática das políticas e programas de formação dos trabalhadores em educação”.

21 A primeira meta é esta: “Articular junto aos órgãos competentes, em curto prazo, a revisão do plano de cargos e carreiras”. A sétima é a seguinte: “Incentivar mecanismos de valorização dos profissionais da educação com adequação salarial correspondente à formação inicial e continuada em forma de incentivo salarial, inclusive com previsão de deslocamento quando do exercício em escolas do campo e/ou de difícil acesso”.

1996, e com as normas que regem as relações entre a Administração Pública Municipal e seus servidores.

A segunda meta (“Ampliar gradativamente, nas redes públicas de ensino, a carga horária destinada ao planejamento, estudos e atendimento pedagógico, de forma a atingir, em longo prazo, 50% do total da carga horária”) foi consolidada tendo em vista o estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca da concretização dos avanços trazidos pela Lei n 11.738, de 16 de julho de 2008, e o compromisso do Ministério da Educação em impulsionar a implementação das medidas que contribuirão para a melhoria da educação no País. A Lei n 11.738/2008 determinou no § 4 de seu art. 2, que na "composição da jornada de trabalho [do profissional do magistério público da educação básica] observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos". Portanto, os professores da educação básica, inclusive da EJA, passaram a ter direito a três horas/aula de planejamentos semanais, a fim de elaborar atividades de desempenho aos alunos.

A terceira meta (“Articular instâncias competentes para estabelecimento de mecanismos e critérios para licença integral e/ou parcial remunerada para estudos em nível de pós-graduação para profissionais da educação, desde que na sua área de atuação correlata”) também foi contemplada, pois, conforme a Lei n. 99, de 27 de agosto de 2003, art. 89º do Código do Trabalho,

“[...] é considerado trabalhador-estudante o trabalhador que frequente qualquer nível de educação escolar, bem como curso de pós-graduação, mestrado, doutoramento em instituição de ensino, ou ainda um curso de formação profissional ou programa de ocupação temporária de jovens que tenha uma duração igual ou superior a seis meses”.

Com relação ao horário de expediente, o art. 90.º do Código do Trabalho “prevê a existência de um horário flexível, ajustado de modo a permitir a frequência das aulas e a deslocação para o estabelecimento de ensino”. Todavia, a SEMED, dispensou os servidores/professores para estudo, mediante a apresentação do horário das aulas do curso, do comprovante de matrícula fornecido pela Universidade e publicação no Diário Oficial.

A quarta, a quinta, a sexta e a oitava metas<sup>22</sup> não possuem registro no PME.

---

22 “Articular instâncias próprias dos sistemas de ensino, em curto prazo, para a definição do número de alunos por professor, atendendo às peculiaridades de cada fase de desenvolvimento do alunado”, “Estabelecer mecanismos com vistas à garantia de estrutura física e pedagógica que possibilitem condições adequadas de trabalho aos

A última meta (“Articular a definição de mecanismos de avaliação dos profissionais da educação com vistas ao estabelecimento de uma política de valorização”) foi implementada como avaliação de aptidão, por meio do estágio probatório, em que durante três anos consecutivos o servidor foi avaliado anualmente e recebeu uma nota de zero a cem, que indicou sua habilidade profissional. Este mecanismo de avaliação conforme o Decreto n. 10.343, de 22 de janeiro de 2008, art. 34, integra os instrumentos utilizados para a avaliação de desempenho, tendo como base os princípios estabelecidos na política de desenvolvimento de recursos humanos da PMCG e compreendem a aferição do nível de atuação no que se refere aos aspectos pessoais e profissionais do membro do magistério, tais como:

- I - competência técnica;
- II - assiduidade;
- III - pontualidade;
- IV - responsabilidade;
- VI - outros aspectos considerados relevantes, conforme a área de atuação.

§ 1º A aferição do nível de atuação de desempenho, com base nos critérios estabelecidos, será efetivada, anualmente, e expressa através dos níveis insatisfatório, regular, bom e muito bom.

- V - postura profissional;

Verifica-se a partir das duas diretrizes supracitadas, bem como das metas, que o município de Campo Grande, por meio da SEMED, tentou cumprir com os objetivos e metas, das referidas diretrizes do PME, que retratam a formação do profissional da educação básica, que no tocante a EJA, de acordo com o estudo do referido documento, mesmo não abordando todas as metas, manifestou interesse nas mesmas em prol da educação de qualidade e valorização do professor.

Assim como foi apresentado na segunda meta, da segunda diretriz do PME (2006), o Documento Norteador da EJA da REME (2010) salienta que a formação do professor

[...] é uma prática de conhecimento que visa à aquisição de uma aprendizagem pautada no diálogo, questionamento e na compreensão da realidade que conduzirá à busca de novas propostas coletivas de mudanças, em que o conhecimento deve ser apresentado como uma construção social (CAMPO GRANDE, 2010, p. 46).

---

profissionais da educação”, “Estabelecer mecanismos de garantia do exercício da docência na área de habilitação correspondente” e “Articular junto aos órgãos competentes das áreas de saúde e assistência social, a formação de equipes multiprofissionais para a atuação conjunta com o profissional da educação”

Com base na Proposta Nacional de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos, na CF/1988, na LDB 9.394/96, no PME (2006) e no Documento Norteador da EJA da REME, é preciso criar condições para o exercício da profissão, ou seja, condições para o desenvolvimento de competências e aquisição dos conhecimentos requeridos para o exercício da profissão docente, visando um ensino qualitativo, bem como um corpo docente qualificado para atuar na modalidade EJA. Para isso é que o sistema de educação municipal de Campo Grande, por meio da SEMED, no período de 2010 a 2013, ofereceu cursos de capacitação para os docentes que lecionam na modalidade.

Salienta-se que os referidos cursos de capacitação para professores da EJA não estão elencados no Projeto Pedagógico Experimental do Curso da Educação de Jovens e Adultos – PPECEJA, proposta ímpar que norteou as ações educacionais dessa modalidade no período de 2011 a 2013, o qual dará ênfase no decorrer do capítulo 2 e 3. O projeto faz alusão aos cursos de formação ao enfatizar que “há uma necessidade de formação continuada específica e de trocas de experiências que se baseiem nos teóricos que abordam a questão da EJA [...]” (CAMPO GRANDE, 2010, p. 55), porém não se encontram estabelecidos no mesmo, ou seja, pré-determinados. As formações foram elaboradas pelos técnicos do órgão central gradativamente, de acordo com o estudo realizado, a partir da necessidade e realidade dos docentes que atuam na modalidade de ensino. Detectou-se que o PPECEJA enfatiza, no decorrer de seu texto, os aspectos pedagógicos, a alfabetização, o ensino-aprendizagem, a metodologia, a didática e por último a formação docente.

Para melhor entendermos como funcionaram os cursos, indica-se a seguir como foram executados. Os cursos aconteceram de 2010 a 2011, em escolas da REME e no auditório do próprio órgão central. Já no ano de 2012 e 2013, a SEMED construiu um espaço próprio para formação continuada de professores, no mesmo terreno da sede da SEMED, que foi intitulado “Espaço de Formação Lúdio Martins Coelho”, local em que passaram a acontecer todas as formações dos níveis e modalidades de ensino da educação básica do sistema educacional do município. É válido explicitar que tais formações foram ministradas por técnicos do próprio órgão central, nos três períodos, ou seja, matutino, vespertino e noturno. O Espaço de Formação Lúdio Martins Coelho foi equipado com refeitório para 60 pessoas; salas de aula com capacidade para 45 pessoas cada; auditório com capacidade para 280 pessoas, biblioteca, cerimonial e espaço para exposições de livros e banners. O espaço conta, também, com a galeria dos ex-secretários

de educação de Campo Grande, dotado de um pequeno mural onde estão as fotos dos colaboradores que passaram pela SEMED.

O ano de 2010 foi marcado por seis formações para EJA que aconteceram durante os quatro bimestres e foram divididas em palestras, escolha do livro didático, oficinas e seminários.

Em 2010, a primeira formação (palestra) ocorreu no dia 20 de agosto, no auditório da Escola municipal Osvaldo Cruz e contou com a presença da professora Angela Maria de Brito que conduziu os trabalhos acerca do tema “Indicativos para uma prática exitosa”, com o objetivo de incentivar o trabalho docente. A pergunta disparadora da palestra foi “por que a escola não conseguiu incluir esse aluno”? A palestra foi encerrada com o documentário “A escola gerando traumas”.

No dia 28 de setembro do mesmo ano, no período noturno, aconteceu no antigo auditório da SEMED, a escolha dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/EJA) para o ano seguinte. A reunião foi conduzida pelos técnicos especialistas da EJA, e contou com a participação de todos os professores atuantes na modalidade de ensino.

Dia 04 e 06 de novembro, no período matutino e noturno, também na escola Osvaldo Cruz, ocorreu a terceira formação continuada, por meio de oficina com o tema “Planejamento coletivo na perspectiva interdisciplinar e a utilização de jogos”. Os docentes foram convocados de acordo com a região (Anhanduí, Segredo, Prosa e Bandeira) a qual pertence a escola de lotação, ou seja, em quatro turmas, duas no matutino e duas no noturno, contemplando aproximadamente 300 professores. Os técnicos da EJA se dividiram em duplas para ministrarem a formação, que teve duração de 3h e 30min, cujo foco foi incentivar o planejamento que contemple os diversos assuntos, nas diversas disciplinas, inclusive temas transversais, bem como a utilização de jogos como ferramenta de aprendizagem.

A quarta capacitação aconteceu no dia 05 de novembro, no período noturno, na mesma escola em que aconteceram as capacitações anteriores. O tema abordado no seminário foi “A prática da educação física na EJA” cujo objetivo foi retratar a importância de adequar a disciplina de educação física à realidade do aluno em questão, haja vista que são alunos na maioria das vezes trabalhadores, que buscam ensino diversificado para concluir os estudos. Os ministrantes foram os técnicos especialistas em EJA do órgão central.

A quinta formação aconteceu em 05 de novembro, no período matutino, na referida escola. O tema abordado no seminário foi “Formação de especialista em educação de jovens e

adultos” direcionado aos supervisores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares da REME, que atendiam a modalidade. Visou instruir a equipe pedagógica, no âmbito de contribuir com o planejamento e prática do professor.

A sexta formação foi o lançamento do “Documento Norteador da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS” (DN da EJA). Conforme Comunicação Interna n. 2.589, de 19 de novembro de 2010, aconteceu no auditório do Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande – UNAES, em 03 de dezembro de 2010. A secretária de educação do município ministrou o assunto e fez a apresentação do documento aos diretores das trinta unidades escolares da REME.

O lançamento do DN da EJA foi um marco para a modalidade, pois não contava com documento municipal para embasar a prática da EJA. Fundamentava-se nos documentos base: CF/1988, PNE e LDB n. 9394/96 para nortear suas ações. Tais documentos base fundamentaram a elaboração do DN da EJA.

O ano de 2011 contou com sete formações, sendo que a primeira aconteceu em 17 de fevereiro em forma de seminário, no auditório da SEMED, no período vespertino e teve como tema “encontro com supervisores e coordenadores da EJA”. Buscou como assim como a formação ocorrida no ano anterior, instruir a equipe pedagógica, no âmbito de contribuir com o planejamento e a prática do professor.

No dia 26 e 27 de abril, a SEMED ofereceu, em seu auditório, a oficina intitulada “Aprendizagem significativa”, no período noturno, a qual objetivou mostrar formas de o professor conduzir seu trabalho em sala de aula significativamente, de acordo com as experiências e a realidade do público da EJA. Os mediadores foram os técnicos do órgão central, divididos em duplas. Esta oficina foi oferecida novamente no dia 30 de setembro. Ambas ocorridas na Escola Municipal José Benfica.

“O papel do educador na avaliação e promoção do aluno da EJA” foi a quarta formação promovida pela SEMED, que contou com a presença da palestrante Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Telma Ferraz, estudiosa e pesquisadora da modalidade. Aconteceu no dia 3 de agosto, no auditório da Secretaria, no período noturno. O público alvo foram os professores da REME que atuavam na EJA. O objetivo era mostrar a importância da avaliação como instrumento de promoção do aluno da modalidade.

Em parceria entre a SEMED e a Rede de Controle da Gestão Pública de Mato Grosso do Sul foi promovido o “Encontro da educação de jovens e adultos: cidadania e controle social

do bem público” no dia 18 de agosto, período noturno. Contou com a presença de aproximadamente 67 educadores que atuavam na EJA. Esse encontro aconteceu nas salas de treinamento do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE. O objetivo do encontro foi compreender o conceito de cidadania e da importância de se preservar o patrimônio público, como forma de reduzir gastos públicos.

A escolha do Livro Didático PNLD/EJA, para o ano seguinte, ocorreu em 28 de setembro, no auditório da SEMED, contou com a participação de diretores e professores das unidades escolares da REME e com a mediação dos trabalhos pelos técnicos do órgão central, no período noturno.

O último seminário do ano de 2011 aconteceu no auditório da SEMED, em 26 de outubro, no período noturno, aos professores atuantes na EJA da REME. Os mediadores foram os técnicos do órgão central. O seminário foi denominado “O papel do educador na avaliação e promoção do aluno da EJA”

No ano de 2012 aconteceram cinco formações continuadas para os professores da EJA. A primeira se deu em 17 de abril, no Espaço de Formação Lúdio Martins Coelho, período noturno e teve como tema “I encontro de coordenadores pedagógicos, supervisores escolares e orientadores educacionais da educação de jovens e adultos da REME: a prática do educador nesta modalidade de ensino”. Presidiram o encontro os técnicos da EJA e do Núcleo de Gestão Pedagógica da SEMED. O encontro teve como foco nortear a equipe pedagógica para contribuir no que se refere à prática do professor desta modalidade de ensino.

Na sequência a formação foi denominada “I Seminário da Diversidade na Educação de Jovens e Adultos: transformando pensamentos e ações”. Deu-se no dia 23 de abril, período noturno, também no Espaço de Formação da SEMED. Estiveram presentes os professores (aproximadamente 140) das unidades escolares da REME, que ofereciam a modalidade. O seminário focalizou na ação do professor em sala de aula, tendo em vista o conhecimento teórico dos mesmos, como importante ferramenta para a execução da prática na EJA.

A terceira foi em 31 de maio, no período vespertino e teve como título “Formação continuada afro-brasileiros e indígenas em Mato Grosso do Sul”. O público alvo desse seminário foi a equipe pedagógica das unidades escolares da REME. Visou à compreensão e contribuição da equipe pedagógica para com os professores no âmbito das diversidades étnicas existentes, no cotidiano escolar.

A quarta se deu em 18 de junho, no período noturno com o título “Formação continuada por área de conhecimento” em que os técnicos divididos em dupla ofereceram oficinas aos professores da EJA de acordo com as áreas do conhecimento, nas salas de aula do Espaço de Formação, com o objetivo de aprimorar o conhecimento docente e a prática em sala com os alunos da modalidade.

A última, intitulada “Trilhos e memórias: itinerantes científicos e culturais”, ocorreu em 31 de outubro, no período noturno, na Casa do Engenheiro, e teve como objetivo compreender a diversidade cultural no ambiente escolar, levando em consideração a experiência que cada aluno traz consigo. Foram convocados todos os docentes que atuavam na EJA da REME.

Em 2013, aconteceu somente uma formação continuada para os docentes da EJA, no início de setembro que se resumiu em discussão com professores para escolha do livro didático PNLD/EJA e orientações a respeito.

As formações no período delimitado da pesquisa ocorreram na maioria das vezes no período noturno, a fim de não comprometer o horário de atuação dos professores. Visaram o ensino de qualidade e a formação específica para atuar na modalidade.

Essas formações recebidas pelos professores da REME de Campo Grande, aconteceram por meio da formação continuada, isto é, no decorrer do ano letivo, com a intenção de promover a reflexão necessária do professor para atuar nessa modalidade de ensino. Com isso, percebe-se que a formação continuada oferecida pela SEMED, mesmo que superficial e fragilizada, aconteceu.

Diante dos fatos, constata-se que o município de Campo Grande buscou atender às determinações explícitas nos documentos oficiais, como por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 03 de 15 de junho de 2010, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração mínima dos cursos (dias letivos e carga horária) para ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outras providências, formulou o “Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos” na REME, o qual será explicitado no decorrer do segundo e terceiro capítulo desta pesquisa.

Os cursos de formação continuada citados, oferecidos aos professores da EJA, foram marcados por fragilidades no que se refere à continuidade das formações continuadas, todavia dentro das possibilidades buscaram de acordo com a realidade do município impulsionar o conhecimento do professorado para atuar na modalidade.



### 3.2 Aspectos educacionais<sup>23</sup>

Com o objetivo de expor os documentos que norteiam a educação e as políticas de formação dos professores da EJA, no município campo-grandense, bem como, a participação da sociedade na elaboração dos mesmos, é que se traz neste item aspectos voltados à área educacional.

Em 2006, o município de Campo Grande realizou um convite à sociedade local para a participação na construção do Plano Municipal de Educação (PME) para vigorar durante os próximos dez anos, ou seja, de 2007 a 2016. Com isso, a comunidade foi incumbida de identificar os entraves da educação, suas necessidades e expectativas, inclusive apontar providências essenciais, por meio de diretrizes e metas a serem confirmadas em assembleia a fim de elaborar e implementar “um plano plurianual, legítimo e democrático” (CAMPO GRANDE, 2006).

Para alcançar êxito em seu propósito, o município de Campo Grande, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), realizou intenso movimento de divulgação e conscientização em parceria com os diversos segmentos da sociedade municipal, principalmente com a consultoria da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura de MS (FAPEC).

De acordo com o PME (2006), a sociedade em sua totalidade respondeu de forma significativa a esse movimento, tendo em vista o apoio obtido das diversas esferas administrativas, instituições privadas e associações de classe.

O PME não é um plano criado pelo governo. É uma ação realizada pela sociedade civil, que se fez presente de forma democrática e participativa; tendo sido inclusive aprovado por Lei, garantindo sua execução. Assim, o PME está vinculado ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano Estadual de Educação (PEE), em consonância com os parâmetros da Constituição Federal de 1988. Todavia, ressalta-se que o referido documento municipal, que foi elaborado com a participação da sociedade civil, teve como finalidade e meta atender às determinações do PNE e às reais necessidades do município em sua totalidade, principalmente dos níveis e modalidades de ensino.

---

<sup>23</sup> O item 3.2 foi baseado no documento “Perfil Socioeconômico de Campo Grande/MS”, do Instituto Municipal de Planejamento Urbano - PLANURB de Campo Grande/MS.

Campo Grande no ano de 2006, com a aprovação do PME pelo Legislativo, passou à frente dos demais municípios de Mato Grosso do Sul, no sentido de ser o primeiro a elaborar o Plano Municipal dentre os demais municípios. Nele, lê-se:

de acordo com as atribuições e possibilidades estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), neste início de 2007, foi encaminhado ao Poder Legislativo o Projeto de Lei que aprova o Plano Municipal de Educação, colocando Campo Grande na vanguarda dos municípios que optaram por fortalecer o ensino local com a co-autoria de seus municípios (CAMPO GRANDE, 2006).

Verifica-se que para a elaboração desse documento<sup>24</sup>, para um período de dez anos, objetivou-se atender as reais necessidades da sociedade, bem como de seus segmentos, a fim de alcançar “estreita identificação com as características dos municípios” (CAMPO GRANDE, 2006) e que explanasse os anseios da sociedade campo-grandense, focando as diretrizes e metas do PNE e PEE.

Em cumprimento ao dever constitucional, admitem-se as prioridades apontadas no PNE como metas gerais para o País garantir de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram e a valorização dos profissionais da educação.

O PEE encontra-se sistematizado em consonância com as dimensões da educação, conforme a nova Organização da Educação Nacional proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em pontos importantes “como formação e valorização dos profissionais da educação” (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 15).

Para melhor compreensão acerca do cumprimento das diretrizes do PNE e PEE, ressalta-se o artigo 211º da Constituição Federal e o artigo 8º da LDB, que definem que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estruturarão, em regime de cooperação, seus sistemas de ensino.

O artigo 8º da LDB 9.394/96, parágrafos 1º e 2º, determina a coordenação da política nacional de educação pela União, a articulação entre os distintos níveis e sistemas de ensino e da liberdade dos entes federativos na organização dos sistemas:

Art. 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

---

24 A nomenclatura utilizada refere-se ao Plano Municipal de Educação.

1º - Caberá a União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

2º - Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º - A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino Fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições.

Com relação à organização e à competência dos Estados a LDB n. 9394/96, estabelece no Art. 10 que

Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração, na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. Art. 11 - Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI - assumir transporte escolar dos alunos da rede municipal.

A partir das definições de como se estabelecem o regime de cooperação, acerca dos sistemas de ensino, constata-se que segundo a LDB 9.394/96, tais sistemas devem ser distintos e autônomos entre si; porém no coletivo devem trabalhar em regime de cooperação, isto é, distribuindo as responsabilidades entre os entes federados, para que consigam alcançar as metas do Plano Nacional de Educação, do Plano Estadual e também do Municipal.

Diante da relação entre os planos de educação e os sistemas de ensino apresentados, ressalva-se que o município de Campo Grande, a partir da Lei 9.394/96 - LDB teve oficializado seu Sistema Municipal de Ensino, por meio da Lei nº 3.404, de 1º de dezembro de 1997, ano posterior ao da promulgação da LDB, que “dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino”.

A composição do Sistema de Municipal de Ensino funciona da seguinte forma: SEMED, como coordenadora; Conselho Municipal de Educação, como assessor e normatizador; unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e instituições privadas que promovem educação infantil, como nível operacional.

Destaca-se que a execução do PME ocorre mediante a articulação entre os sistemas federal, estadual e municipal, em conformidade com o regime de cooperação, regularizado pela LDB n. 9394/96.

O município de Campo Grande por meio da Rede Municipal de Ensino (REME) e da articulação com os sistemas em regime de cooperação, no decorrer dos anos de 2010 a 2013, mostrou-se interessado no desenvolvimento da educação em tempos nos quais a sociedade se mobiliza em prol de educação qualitativa. Conforme PPECEJA (2011) o município cumpriu com seu dever de assegurar merenda para os alunos, transporte gratuito, uniforme e material didático, bem como de oferecer formação continuada para o professorado da Rede<sup>25</sup>, valorização salarial e profissional dos docentes, implantação de escolas de tempo integral, sistema de

---

25 Referimo-nos a Rede de Ensino do município de Campo Grande - MS.

matrícula *on line*, ampliação dos laboratórios de informática nas unidades escolares e elevação de vagas promovidas pelos Centros de Educação Infantil/CEINFs.

Para que a REME pudesse efetivar as ações citadas contou com investimentos federais, no sistema de planejamento a fim de analisar e definir políticas prioritárias, ou seja, ações mais importantes para o período delimitado de 2010 a 2013 e elevar o desenvolvimento do sistema de educação do município. Ressalta-se que para a definição de políticas prioritárias para a educação é necessário que se tenha planejamento, o qual deve ocorrer como um meio de prever e coordenar atividades com o foco de alcançar os objetivos propostos.

Conforme Indicadores Educacionais (2011), o planejamento é o instrumento essencial para a gestão das instituições, pois exerce uma das funções administrativas mais salutares, tendo em vista que é por intermédio do planejamento que se estabelecem parâmetros que irão nortear a organização e condução das políticas públicas, bem como o controle das atividades desenvolvidas. As estratégias do planejamento são ações que permeiam os meios de execuções, isto é, são formas de se executar e alcançar tal objetivo proposto no ato de planejar.

O planejamento exige o conhecimento pleno das necessidades da instituição. A utilização dos instrumentos<sup>26</sup> de planejamento de forma coesa e coerente se faz necessário a partir das informações fornecidas pelos Indicadores Educacionais<sup>27</sup> (2011), devido aos resultados obtidos, fundamentais para atos decisivos, tais como aprovação, reprovação, abandono, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e matrícula.

A partir das informações fornecidas pelos indicadores, referentes ao desenvolvimento da educação, foram possíveis constatar os aspectos educacionais do município em questão, sobretudo quais atos devem ser priorizados para a obtenção de uma educação qualitativa, a ampliação de recursos pedagógicos, o desenvolvimento da infraestrutura física das unidades escolares, inclusive a promoção de formação continuada. Contribui, ainda, para a análise da realidade em distintos contextos, fato que permite tanto aos gestores quanto às comunidades e Órgão Central<sup>28</sup> verificarem transformações, isto é, identificar o que está sendo positivo e o que necessita ser aprimorado; bem como determinar as prioridades dos atos e principalmente adoção de determinações enérgicas.

---

26 Atribui a planos, projetos e programas.

27 Os Indicadores Educacionais da Rede Municipal de Ensino são sinais que revelam aspectos de determinada realidade, qualificando-a e quantificando-a (CAMPO GRANDE, 2011).

28 Trata-se da Secretaria Municipal de Educação do município - SEMED.

Verifica-se que o planejamento pode favorecer o processo de implantação e implementação das políticas de formação continuada para EJA - objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto, é preciso elencar as necessidades existentes no município para que o ensino da modalidade EJA que atende ao público jovem e adulto se consolide qualitativamente, formando profissionais aptos para enfrentarem os desafios escolares cotidianos.

Percebe-se no período delimitado desta pesquisa, a partir do estudo realizado nos documentos, como PME, DN da EJA e PPECEJA, que houve interesse do governo municipal em investir no planejamento para as políticas de formação continuada dos professores, no que se refere ao público jovem e adulto. No período de 2010 a 2013, as formações para os docentes desta modalidade passaram por fragilidades no âmbito da continuidade dos cursos, todavia, o poder público municipal visou à necessidade do corpo docente em expandir o conhecimento e reflexão para lecionar na modalidade de ensino EJA.

### **3.3 A realidade da formação docente na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino: um cenário de estudo**

A EJA passou por vários entraves no decorrer dos anos, desde a década de 1970, quando emergiu no município até a atualidade. Tal entrave se deu devido a fatores como, por exemplo, fragilidade de política pública voltada para a modalidade, descumprimento da proposição da legislação, carência de financiamento e de formação docente para atuar na área.

Desde o início da EJA no município de Campo Grande vem ocorrendo ações voltadas para promover a qualidade e a melhoria educacional acerca do ensino de jovens e adultos com o objetivo de atender às necessidades dessa modalidade, bem como do estudante que não concluiu seus estudos em tempo regular.

Depois de 40 anos de lutas da sociedade civil e dos profissionais da educação com foco no ensino de jovens e adultos, para alcançar o desenvolvimento e implementação da modalidade de ensino EJA no município como política educacional, a REME formulou um Documento intitulado Documento Norteador da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, em 03 de dezembro de 2010, com o objetivo de promover:

Subsídios aos professores de jovens e adultos para a reflexão sobre a sua prática e todas as suas dimensões, no sentido de buscar a melhoria conjunta, visando atingir um objetivo maior, reduzir o analfabetismo na cidade de Campo Grande (CAMPO GRANDE, 2010, p. 35)

Esse documento ficou conhecido também como DN da EJA, o qual foi formulado pelos docentes da modalidade que deram opiniões e expuseram as necessidades, os anseios e os entraves vivenciados no cotidiano da EJA. Assim como os professores, o processo de elaboração do DN da EJA contou com a participação de diretores escolares, supervisores, coordenadores, orientadores e diretores-adjuntos, os quais explicitaram suas angústias e pretensões para o desenvolvimento qualitativo e eficiente, com relação ao ensino de pessoas jovens e adultas. No total, obteve-se 73% de participação dos profissionais envolvidos diretamente com a modalidade, na elaboração desse documento que seria a diretriz para a ampliação e o crescimento desse modelo de ensino da educação básica no decorrer dos próximos anos.

A partir da representação da maioria dos profissionais envolvidos com a EJA na REME, em diversos encontros e várias reuniões, foram destacados alguns temas de suma importância para serem tratados no DN da EJA, com a finalidade de sanar dúvidas a respeito dos mesmos, bem como servir como exemplo para o desenvolvimento da prática pedagógica, currículo, metodologia e formação continuada para esse modelo de ensino aplicado na educação básica.

Os docentes da EJA vivenciam rotineiramente uma situação em que trabalham com adolescentes, jovens e adultos com distintas especificidades como visão de mundo, experiências de vida e sociocultural, as quais necessitam ser tratadas de forma inclusiva, integrada e agregada. Para que essas especificidades possam ser abordadas como se deve, pensou-se em algo que pudesse nortear as ações do corpo docente, equipe pedagógica, gestão e técnicos da SEMED, ou seja, acredita-se que o DN da EJA, juntamente com o PPECEJA e as legislações já existentes, referente àqueles que não puderam concluir seus estudos em tempo regular, alunos cuja faixa etária varia de 18 a 80 anos.

A realidade da EJA atualmente na REME, especificamente no período delimitado de 2010 a 2013, foi marcada de acordo com os documentos elencados, tais como DN da EJA (2010), PPECEJA (2011), e PME (2006) por avanços e fragilidades, que ocorreram devido a dois mandatos de Partidos Políticos distintos, nesse período na cidade de Campo Grande.

No decorrer dos anos de 2010 a 2013, ações voltadas para o desenvolvimento da educação foram notórias, como por exemplo, financiamento e expansão da educação básica da REME, investimentos em formação continuada dos professores da EJA, que no ano de 2010,

conforme folha de frequência (2010), aconteceu seis vezes, com a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: indicativos para uma organização didática exitosa; Reunião para escolha do livro didático; Fundamentos teóricos da Educação de Jovens e Adultos; Compreensão da prática pedagógica como uma condição docente; A prática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; A utilização de jogos na Educação de Jovens e Adultos e Planejamento coletivo na Educação de Jovens e Adultos. Essas formações ocorreram no segundo semestre de 2010, como já citadas anteriormente no capítulo 2 deste trabalho.

Já o ano de 2011 foi marcado por sete formações continuadas para professores voltadas para o público jovem e adulto distribuídas durante o ano, sendo divididas da seguinte forma: Aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos; Formação de língua inglesa e portuguesa para Educação de Jovens e Adultos; Reflexões e busca acerca de uma prática significativa na Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. Foram quatro encontros de formação no primeiro semestre. Já no segundo semestre foram realizadas três formações: O papel do educador na avaliação e promoção do aluno da Educação de Jovens e Adultos; Encontro da Educação de Jovens e Adultos: cidadania e controle social; O papel do educador na avaliação e promoção do aluno da Educação de Jovens e Adultos.

Os encontros de capacitação docente foram constantes nesse período, até o ano de 2012, como demonstra a folha de frequência (2012).

O ano de 2012 contou com cinco formações distribuídas em: I encontro de coordenadores pedagógicos, supervisores escolares e orientadores educacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino: a prática do educador nesta modalidade de ensino; I seminário da diversidade na educação de jovens e adultos: transformando pensamentos e ações e Formação continuada para educação de jovens e adultos por área de conhecimento, isto é, três formações continuadas no primeiro semestre. Duas formações no segundo semestre: III encontro de coordenadores pedagógicos, supervisores escolares e orientadores educacionais da educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino: projetos para a diversidade; e Trilhos e memórias: itinerários científicos e culturais - supervisores pedagógicos, orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos.

Verifica-se a partir dos dados obtidos na folha de frequência (2013) que a REME, no ano de 2013, ofereceu uma formação continuada no âmbito da EJA, que se resumiu em discutir com professores a escolha do livro didático PNLD/EJA e dar orientações a respeito. Constata-



se então que oficinas pedagógicas, projetos e programas no escopo da EJA não tiveram a devida frequência, situação que fragiliza o que foi almejado e conquistado mediante legislações, lutas da sociedade civil e professorado. Entretanto, percebe-se o interesse do poder público municipal em oferecer capacitação aos professores em busca do desenvolvimento da educação, em que mesmo de forma fragilizada os cursos de formação continuada foram oferecidos pela SEMED, no Espaço de Formação Lúdio Martins Coelho e foram ministrados pelos técnicos habilitados do órgão central.

Constatou-se neste capítulo após a identificação das políticas de formação docente para EJA e de como as políticas de formação foram constituídas no município que a educação na REME, após quase quatro décadas de lutas, da sociedade civil e do professorado, que almejavam o crescimento da EJA, na condição de modalidade da educação básica, bem como o da formação dos professores para atuar na mesma com qualidade, avançou no período de 2010 a 2013. Passou por fragilidades no âmbito da elaboração do PPECEJA, no que tocante à formação continuada dos professores e da frequência dos cursos oferecidos, mas percebeu-se que o investimento municipal, acerca da capacitação para docentes da EJA em prol de uma educação melhor, deixou de contemplar as reais necessidades da modalidade e da formação docente, ou seja, atendeu de forma superficial aos anseios da modalidade.

Assim, verificou-se que as políticas de formação continuada no município em questão precisam ser reestruturadas, ou seja, reelaboradas de maneira que sejam contempladas e recebam mais atenção, considerando-as como ferramenta essencial para a consolidação da educação do público jovem e adulto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que norteou esta pesquisa consiste em como as políticas municipais de formação docente para Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram constituídas na Rede Municipal de Ensino (REME) no período de 2010 a 2013. Delineou-se como objetivo geral identificar as relações legais e constituídas nas políticas nacionais e as municipais de formação docente para a EJA no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS como também os seus processos de implementação no município.

Com isso, buscam-se como pretensões norteadoras três objetivos específicos: 1) Identificar as políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos na década de 1990 e suas implicações para a modalidade EJA; 2) Descrever a implementação das políticas e programas para a Educação de Jovens e Adultos na REME, no período de 2010 a 2013 e 3) Identificar as políticas de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS no período de 2010 a 2013.

Descreve-se historicamente que a EJA foi marcada pela marginalidade de direitos e deveres, que transcorrem desde o período colonial do País até a década de 1990, em que ocorreram transformações políticas, como a criação da LDB 9.394/96 e o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica. Ponderou-se, então, que ela teria que atender àquelas pessoas que não puderam concluir seus estudos em tempo hábil e/ou regular, devido a diversos fatores econômicos, socioculturais e locomoção, como retrata a CF/1988 e a LDB 9.394/96.

Tais indicações nos permitiram responder à questão que norteou o desenvolvimento desta pesquisa, resumida assim: Como as políticas municipais de formação docente para Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram constituídas na Rede Municipal de Ensino (REME) no período de 2010 a 2013?

Os capítulos foram organizados de modo a percorrer em direção ao objetivo geral da pesquisa, principiando por identificar a constituição das políticas nacionais e as municipais para a EJA no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, bem como os seus processos de implementação a partir da década de 1990, focando no período delimitado entre 2010 a 2013, que se justifica pela elaboração e vigência do Projeto Pedagógico Experimental

do Curso de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, como norteador ímpar das ações da EJA na REME.

O estudo realizado no primeiro capítulo tratou do percurso histórico, da legislação e da formação dos fóruns nacionais da EJA nos estados da federação que possibilitaram os encontros que, por sua vez, conseqüentemente agiram como articuladores e colaboradores, tentando influenciar de alguma forma nas políticas brasileiras, acerca dos direitos para educação de adultos, contribuindo com os temas das demais CONFINTEAs, dos anos subsequentes. A pesquisa explicitou como se estabeleceu a política do governo nacional no final do século XX e início do século XXI no escopo de projetos e programas de alfabetização para a educação de adolescentes, jovens e adultos.

O estudo das políticas de formação docente no município de Campo Grande, apresentado no segundo capítulo, indicou que a EJA caracteriza-se como uma modalidade da educação básica, reconhecida e amparada pela LDB 9.394/96, a qual se fundamenta na CF/1988. Assim, por determinação legal, ela deve de ser oferecida na rede pública de ensino, nos três turnos do dia, garantindo ao (à) cidadão (cidadã) não só o acesso à escola, mas também sua permanência nela e a conclusão desse período de estudos. Para que esse direito assegurado seja consolidado se faz necessária a formação docente específica para atuar nessa modalidade, de modo que atenda às necessidades diversas do público que a frequenta, necessitando, assim, de habilidade peculiar para a prática pedagógica, currículo, metodologia e embasamento teórico.

O estudo trazido no terceiro capítulo desta pesquisa permitiu apreender que a EJA recebeu maior ênfase em 1996, quando passou a pertencer à modalidade da educação básica, oficialmente, por meio da LDB n. 9394/96. Nesse período ocorreram três programas por meio de campanhas desenvolvidas pelo governo federal, visando atender à população jovem e adulta, até então em situação de exclusão, como por exemplo, o Programa de Alfabetização Solidária - PAS, com ações voltadas nos municípios e periferias metropolitanas com maior índice de pobreza e analfabetismo. Outra ação do governo federal foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, com iniciativas focadas em assentamentos rurais cujos índices de analfabetismo colocam em risco a economia do empreendimento e o RECOMEÇO, os quais não contaram com a participação de professores aptos a atuar com o público jovem e adulto.

A Constituição Federal e a LDB n. 9394/96 enfatizam a capacitação docente, haja vista que propõem uma política de formação e valorização docente, que compreenda o ingresso do

profissional por meio da formação em nível superior com extensão em formação continuada adequada para atuação.

A trajetória da opção metodológica aproximou-se do término da pesquisa, com a certeza de que os conceitos advindos da década de 1990 referentes à educação de jovens e adultos, transcorrem os documentos legais, os quais são fundamentados nos dois documentos maiores do Brasil, a CF de 1988 e a LDB 9.394 de 1996. Esses dois documentos serviram de base legal para originar outros documentos voltados para sustentar a educação de pessoas jovens e adultas, que basicamente se referem às determinações dos documentos anteriores, cujo foco é recuperar a escolarização daqueles que não tiveram acesso aos estudos por algum motivo em tempo/idade regular.

A EJA de 1970 a 2006 funcionou como medida para correção de fluxo de distorção idade/série, ou seja, atendeu a alunos com histórico de várias reprovações, marginalidade e que as idades não condiziam com as respectivas séries. Porém em 2007 essa realidade mudou, pois a EJA passou a atender os estudantes visando à inclusão e à recuperação da escolarização, por meio do ensino diurno e noturno. Esse último fato teve como objetivo erradicar o alto índice de analfabetos existentes.

Os embates acerca do desenvolvimento da EJA somam quase quarenta anos, quatro décadas de muita luta pelos direitos de indivíduos jovens e adultos que um dia foram deixados de lado e até mesmo excluídos da sociedade no que se refere ao processo de escolarização.

Não se pode negar que os estudantes de EJA precisam de um ensino diferenciado, tendo em vista que são com jovens e adultos de 18 a 80 anos de idade. Desse modo, o ensino, o material didático e as práticas voltadas para o ensino de jovens e adultos têm de ser diferenciados, para que contemplem a todos os que buscam regularizar sua situação estudantil e para que não se sintam excluídos novamente.

O destaque dado ao PPECEJA, como instrumento norteador das ações da EJA, permitiu perceber que é um projeto ímpar, elaborado e implantado na condição de política educacional da REME, que atende de maneira superficial, as necessidades tanto da modalidade, quanto da formação continuada do corpo docente que precisa da aquisição de competências, que segundo Ramos (2002, p. 407) “caracteriza-se, então, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências [...]” para exercer tal função.

Averiguou-se neste estudo, que a formação dos professores para atuar na modalidade EJA com qualidade, avançou no período de 2010 a 2013. Algumas fragilidades incidiram no âmbito da elaboração do PPECEJA no que se refere à formação continuada dos professores e à frequência dos cursos oferecidos, entretanto, o investimento municipal acerca da capacitação para docentes da EJA em prol de uma educação melhor atendeu superficialmente às necessidades da modalidade e da formação docente, tendo em vista que os cursos oferecidos por meio de oficinas pedagógicas, projetos e programas no escopo da EJA não tiveram devida frequência na oferta.

Fundamentado na Proposta Nacional de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos, na CF/1988, na LDB 9.394/96, no PME (2006) e no Documento Norteador da EJA da REME, o sistema de educação municipal de Campo Grande, por meio da SEMED, ofereceu cursos de capacitação no decorrer dos anos de 2010 a 2013, para os docentes que atuavam na modalidade EJA.

Averiguou-se que os respectivos cursos de formação continuada para docentes da EJA não estavam elencados no Projeto Pedagógico Experimental do Curso da Educação de Jovens e Adultos – PPECEJA. O projeto mencionou a necessidade de formação continuada específica e intercâmbio de experiências fundamentados em estudiosos da EJA, entretanto não se encontram elencados. As formações ocorridas foram elaboradas pelos técnicos da SEMED, a partir da realidade do professorado que atua na modalidade. Constatou-se ainda que o PPECEJA tem como foco aspectos pedagógicos, deixando de enfatizar a formação docente.

O PPECEJA, foi elaborado e implementado conforme o estudo realizado, a partir da Resolução CNE/CEB nº 03 de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à duração mínima dos cursos (dias letivos e carga horária) para ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outras providências, cujo foco foi à prática docente, deixando de contemplar a formação continuada, e a fundamentação teórica acerca da temática, sendo pautado no empirismo. Este fato colaborou com o atendimento superficial à modalidade.

Pontuou-se que além dos entraves nos diversos âmbitos, que identificaram historicamente a EJA, o período de 2010 a 2013, foi marcado pela elaboração do PPECEJA que deixou de enfatizar a formação continuada como principal instrumento para a melhoria da educação e também por formações de professores “aligeiradas”, fragilizadas e com caráter descontínuo e

fragmentado. Constatou-se que se trata de uma política de formação para EJA que busca diminuir os efeitos da marginalidade, por meio de estratégias secundárias, que não consolidam as necessidades da modalidade.

As políticas de formação continuada para professores da EJA, no município de Campo Grande, precisam ser reestruturadas de forma que sejam consideradas essenciais para a consolidação da modalidade.

Por se tratar de uma política educacional recente no município, esta pesquisa encontrou alguns entraves para sua efetivação, principalmente no que se refere às documentações ligadas ao objeto de estudo. Esta investigação iniciou as discussões acerca das políticas de formação docente voltadas para a modalidade EJA no escopo da REME de Campo Grande/MS.

Apontamos para a necessidade de novos trabalhos que continuem a discutir esse assunto, tendo em vista que o PPECEJA foi reestruturado no ano de 2014 e implementado não mais como um projeto experimental, mas como um projeto mais elaborado e norteador da modalidade na REME com vigência até 2016. Novas indagações precisam emergir de modo a despertar nos pesquisadores o interesse para investigar temáticas que venham subsidiar a discussão da formação continuada de professores para Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como por exemplo: a) como foram implementadas as políticas de formação continuada para os professores da educação de jovens e adultos em Campo Grande – MS (2014-2016)? b) Como foi reestruturado o projeto político experimental do curso de educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino de Campo Grande (2014-2016)? c) Qual a preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande com a formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos, como forma de se alcançar o ensino de qualidade?

O estudo realizado contribui para o campo da educação ao incentivar novas pesquisas voltadas às políticas de formação continuada para o professor que atua na referida modalidade de ensino, tendo em vista o pioneirismo desta pesquisa no âmbito do tema em questão no município de Campo Grande/MS.

É importante afirmar que o estudo abordado é resultado de um momento de aprendizagem teórica e política, por isso está sujeito a equívocos que podem fazer parte do processo. Com certeza, muitas questões aqui levantadas merecem intensa reflexão.

## REFERÊNCIAS

### Livros, Artigos e outros Documentos

ABRUCIO, Luiz Fernando. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, n. 24. Curitiba, June, 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000100005&script=sci_arttext)> Acesso em: 05 jan 2015.

AZEVEDO. Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In.: CALDART, RRoseli Salete *et al.* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BATISTA. Neusa Chaves. A Formação do Estado Nacional Brasileiro: implicações para a gestão das políticas públicas educacionais. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v.9, n.2, p. 387-408, jul./dez.2007. Disponível em: < [http://www.portalsocial.ufsc.br/crise\\_estado.pdf](http://www.portalsocial.ufsc.br/crise_estado.pdf)> Acesso em: 12 jul 2013.

BERNARDI. José Ricardo. **Ditadura militar, projeto minerva e educação a distância**. 2014. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3-%202014/GT3\\_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3-%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf)>. Acesso em: 11 out 2014.

BITTAR, Marisa; BITTAR Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores – Guia do Formador**. Brasília: MEC/SEF, junho, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. **Ofício n. 19, de 12 de novembro de 2009**. Curso de Formação Continuada de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade.

CALDEIRA. Liliam. **Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA**. 205 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande – MS, 2011.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação e Diversidade. **Documento Norteador da Educação de Jovens e Adultos**. (Org.) Angela Maria de Brito; Lucia Celia Ferreira da Silva Perius. Terezinha Bazé de Lima. Campo Grande: SEMED, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Educação de Jovens e Adultos da REME: Saberes em construção**. Série Cadernos de Formação n. 1, Campo Grande, 2007.

CAMPO GRANDE. Instituto Municipal de Planejamento Urbano - PLANURB. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande**. 20 ed. Ver. Campo Grande, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão Estratégica. **Indicadores Educacionais da REME**. Campo Grande: SEMED, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais. Divisão de Educação e Diversidade. **Comunicação Interna n. 2.589, de 19 de novembro de 2010**.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico Especial para o Ensino Fundamental - TRAJE**. Campo Grande, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino Fundamental e do Ensino Médio**. 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos**. 2011.

CARMO, Jefferson Carriello do. (Coord.). **As políticas públicas de trabalho e formação docente entre as novas tecnologias e produtividade no contexto do capitalismo contemporâneo**. Projeto de Pesquisa. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 23, n. 3 set./dez., 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: **Educação e Pesquisa**. Vol. 27, nº. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out., 2005.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: Unesco, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de políticas educacional**. Anped. 2008. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

LOURENÇO FILHO. Revista **Psicologia: ciência e profissão** [online], v.17, n.1, p. 53-53, 1997. ISSN 1414-9893. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931997000100009>>. Acesso em: 8 jun. 2014.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 24, n. 82, abril 2003.

GATTI, Bernardete. **Formação do professor no proformação**: unindo a teoria e a prática no sistema de educação a distância. Painel 7. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol2b.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2014.

HADDAD, Sérgio. A ação dos governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, Rio de Janeiro, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 14, p. 108-130, mai/ago, 2000a.

\_\_\_\_\_. Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década de educação para todos**. Em perspectiva. vol.14 n. 1, São Paulo, 2000b.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. In: **30ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**. Caxambu, MG. Trabalhos. GT 18. 2007.

MACHADO, Margarida Maria. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MAIOLINO, Elielma Velasques de Souza. **Política educacional para educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006)**. 2011. 156 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

\_\_\_\_\_; SENNA, Ester. **Política pública Educacional para Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do Sul**: percurso histórico. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT2%20PDF/POL%20CDTICA%20P%20DABLICA%20EDUCACIONAL%20PARA%20EDUCA%C7%C3O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/POL%20CDTICA%20P%20DABLICA%20EDUCACIONAL%20PARA%20EDUCA%C7%C3O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense. Coleção primeiros Passos, 1993.

NOGUEIRA, Renata de Menezes. **Reflexões sobre a política de formação docente em Guarulhos:** com a palavra os professores da EJA. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro, 2002.

RIBAS, Eneida. **Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

ROMANIO, Marcel Bittencourt. **A implementação da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Vitória/ES:** apostas e tensionamentos. 2011. 93 p. Dissertação (Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTOS, Fabíola Silva dos. **As políticas públicas de trabalho e formação docente entre as novas tecnologias e produtividade no contexto do capitalismo contemporâneo.** 2008. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2008.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação. LDB:** Trajetória, Limites e Perspectivas. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2000. - (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SECRETA, Denilson. Traje: com pioneirismo resgata alunos excluídos do processo educacional. **JusBrasil – Política.** Campo Grande. 2012. Disponível em: <<http://www.prefeitura-campo-grande-ms.jusbrasil.com.br/7691599>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.

SILVA, Maria do Carmo Batista; TAAM, Regina. **O idoso e os desafios à educação escolar.** Universidade Estadual de Maringá, PR, 2009.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Minas Gerais, p. 25-39, jul/dez, 2004.

SOUZA, Eny da Glória Marques de. Classes de aceleração da aprendizagem em Campo Grande-MS. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 149-151, jan. 2000.

STREMEL, Margareth Leonardi Kuhn Stremel. **A formação continuada do professor da educação de jovens e adultos do CEEBJA Paschoal Salles Rosa no município de Ponta Grossa.** 2008, 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR.

UNESCO/SESI. Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda par o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas, Set. 2002.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1992. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.49).

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

## Legislação

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 6.093, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=255588>>. Acesso: 06 jun 2014.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei n.º 99 de 27 de Agosto de 2003**. Aprova o Código do Trabalho. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/secretaria/992003.pdf>>. Acesso: 10 fev 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da **Educação Secretaria de Educação Básica**. PRADIME: programa de apoio aos dirigentes municipais de educação - Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2008**. Brasília. 2009. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>>. Acesso: 08 jun 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 5 jun 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB/CNE n. 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Senado, 1996.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Câmara dos Deputados e Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução CD/FNDE n. 10, de 20 de março de 2001. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos governos dos Estados e dos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). **Diário da União**, Brasília, 23 de março de 2001, Seção I, p. 101-109. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2001/res010\\_20032001.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2001/res010_20032001.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano de Educação. **Diário da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 16 jun 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Senado Federal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Senado Federal. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>. Acesso em: 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 5.692, de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso: 07 jan 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/57244737/dou-secao-1-01-08-2013-pg-17>. Acesso: 10 fev 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEED, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005**. Estabelece os critérios e as normas de transferência de recursos financeiros ao programa de apoio aos sistemas de ensino para atendimento à educação de jovens e adultos - fazendo escola. Disponível em:

<[http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4194-resolu%  
c3%a7%a3o-cd-fnde-n%  
c2%ba-25,-de-16-de-junho-de-2005](http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4194-resolu%c3%a7%a3o-cd-fnde-n%c2%ba-25,-de-16-de-junho-de-2005)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de**

**Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/FNUAP, 1994. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/secad/sba/alfabetizando>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME/MS, n. 474, de 19 de dezembro de 2005**. Estabelece normas sobre classificação, aceleração de estudos e avanço escolar de alunos de instituições de ensino do sistema municipal de ensino de Campo Grande - MS. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 11.169, de 07 de abril de 2010**. Dispõe sobre a Escola Osvaldo Cruz, que passa a integrar a Rede Municipal de Ensino, com o nome de Escola Municipal Osvaldo Cruz.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 10.343, de 22 de janeiro de 2008**. Institui o plano de carreira e remuneração do magistério público da Prefeitura Municipal de Campo Grande.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998**. Institui o plano de carreira e remuneração do magistério público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, e dá outras providências.

## Internet

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2011/>

[http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=500270&search=||infogr%  
E1f  
icos:-hist%  
F3rico/2000/](http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=500270&search=||infogr%E1ficos:-hist%F3rico/2000/)

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/indicadores\\_sociais\\_municipais.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf) Acesso em: 15 jul. 2013.