

ANA MARIA DA TRINDADE RODRIGUES RAUBER

**CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO: UM
ESTUDO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS – CEEJA – DOURADOS/MS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Março – 2012**

ANA MARIA DA TRINDADE RODRIGUES RAUBER

**CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO: UM
ESTUDO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS – CEEJA – DOURADOS/MS**

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

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Março – 2012

Ficha catalográfica

Rauber, Ana Maria da Trindade Rodrigues
R239c Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados/MS / Ana Maria da Trindade Rodrigues Rauber; orientação, Ruth Pavan, 2012.
190 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

1. Educação de jovens 2. Educação de adultos 3. Alfabetização
4. Prática de ensino I. Pavan, Ruth II. Título

CDD – 374.012

**CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO: UM
ESTUDO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS – CEEJA – DOURADOS/MS**

ANA MARIA DA TRINDADE RODRIGUES RAUBER

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ruth Pavan (Orientadora)

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Prof. Dr. José Licínio Backes

CAMPO GRANDE, 09 DE MARÇO DE 2012

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Pedro Henrique, que dá sentido à minha vida e compartilha comigo momentos de alegria, conquistas e vitórias.

À minha mãe Odelina, um exemplo vivo de mulher determinada, amiga, forte e corajosa, pelo apoio e amor incondicional em todas as ocasiões. Por mais que eu queira, não há palavras que expressem minha gratidão.

Ao meu grande amor, Pedro Rauber, esposo, maravilhoso, incentivador, companheiro, por estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida, em meus projetos e sonhos. Acompanhando-me desde o início do meu curso de mestrado em Educação, muito me ajudou nesta caminhada, pois as viagens foram muitas nas idas e vindas a Campo Grande, e foi cúmplice em todos os momentos de realização desta pesquisa.

Amo muito vocês. Essa pesquisa é nossa.

Dedico esta pesquisa aos milhares de estudantes trabalhadores jovens e adultos desse país, que, mesmo vivendo nas condições mais adversas, ainda sonham com uma vida mais digna e feliz.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Ruth Pavan, orientadora desta dissertação, que me acolheu no curso de mestrado em Educação, pela dedicação, incentivo, competência, sua leitura atenta, sua paciência. Saiba que cada orientação era uma verdadeira aula. Obrigada por tudo, por me oportunizar uma direção, um norte, um rumo, nesta trajetória de todo o desenvolvimento da minha pesquisa.

Agradeço aos professores Dr. Danilo Romeu Streck e Dr. José Licínio Backes, que compõem a banca de defesa, pela participação. Desde a qualificação eles enriqueceram esta pesquisa com suas importantes contribuições para minha formação profissional e pessoal.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, pela oportunidade de fazer meu mestrado em Educação, bem como a todos os professores que integram o programa: Dr^a Ruth Pavan, Dr^a Mariluce Bittar, Dr^a Maria Cristina Paniago Lopes, Dr^a Leny R. M. Teixeira, Dr^a Maria Aparecida de Souza Perrelli, Dr^a Flavinês Rebollo e Dr. Jefferson Carriello do Carmo. Muito obrigada a vocês, que se tornaram inesquecíveis na minha trajetória e que são dignos de todo o meu respeito e admiração por terem colaborado na construção desta dissertação. Sem vocês este trabalho não teria sido possível!

Ao grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, que tem como coordenadora a Prof^a Dr^a Ruth Pavan e como colaboradoras as colegas Cláudia, Reinice e Beth. Agradeço os ricos e inesquecíveis momentos de leitura, discussão teórica e elaboração de um artigo. Obrigada pela confiança em meu trabalho, pelo carinho e atenção.

À professora Dr^a Mariluce Bittar, competente e dedicada. Aceitou-me e me acolheu como estagiária de docência nas aulas de Pesquisa Educacional no Curso de Pedagogia. Sou grata por tudo que me proporcionou, pela troca coletiva de aprendizagens e por importantes

contribuições para minha formação no exercício do trabalho docente.

Um agradecimento especial aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB. Obrigada por toda a dedicação, gentileza e eficiência com que sempre me atenderam.

Às/-aos colegas de mestrado com as/os quais tive excelentes momentos para compartilhar experiências enriquecedoras e trocas de aprendizagem. Especialmente à Débora, minha colega no estágio de docência, pelo carinho, acolhimento e pela força.

À UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, instituição da qual faço parte – e me orgulho disso – e me possibilitou o afastamento para estudos e a realização desta pesquisa.

À SED – Secretaria de Estado de Educação, que me concedeu o afastamento para o estudo necessário para a realização desta pesquisa, realizada no CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – Dourados – MS, no qual sou lotada como professora efetiva no período noturno.

Um agradecimento especial aos professores do CEEJA, o campo de pesquisa dessa dissertação no período noturno, que, em meio a todo o trabalho, ainda encontraram um momento para responderem ao questionário, peça importante desta pesquisa. Muito obrigada por me acolher.

Um agradecimento especial aos estudantes do período noturno do CEEJA, que generosamente foram sujeitos desta pesquisa e responderam os questionários, por suas informações. Possibilitaram, assim, a construção desta dissertação. A eles cabe o real mérito desta experiência.

A todos os funcionários administrativos, em especial os da secretaria, professores, coordenadores pedagógicos, diretores do CEEJA. Obrigada a vocês por terem me recebido tão bem no CEEJA desde o meu primeiro contato e por terem me ajudado em todos os momentos em que busquei dados para a realização desta pesquisa.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudos concedida.

A todos os que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação, de coração, meu muito obrigado.

“A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno” (ARROYO, 2011, p. 97-98).

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEEJA – DOURADOS/MS.** Campo Grande, 2012. 190 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente – PPGE/UCDB e se intitula **CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEEJA – DOURADOS/MS.** A pesquisa teve como objetivo geral: Analisar a perspectiva de educação dos estudantes e a concepção de educação do Projeto Pedagógico e dos professores do Ensino Fundamental e Médio do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA/MS. Os objetivos específicos consistiram em: a) Compreender a perspectiva de educação dos estudantes do CEEJA – Dourados/MS; b) Compreender a concepção de educação dos professores do CEEJA – Dourados/MS; c) Identificar a concepção de educação presente no Projeto Pedagógico do CEEJA – Dourados/MS. Utilizamos como procedimento metodológico a abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos: no 1º momento foi aplicado um questionário aos estudantes do período noturno da etapa final do ensino fundamental e do ensino médio para compreender a perspectiva de educação dos mesmos; no 2º momento foi aplicado um questionário aos professores do período noturno que lecionam na etapa final do ensino fundamental e do ensino médio. Na referência teórica que pautou nossa análise, merecem destaque os autores Freire (1983a, 1983b, 2009 e 2010), Arroyo (2001 e 2011), Moll (1996 e 2005), Gadotti (1998, 2000, 2004 e 2010) e Soares (2002 e 2005) entre outros. Os resultados da análise dos dados apontaram que os estudantes que procuram o CEEJA são jovens e adultos com responsabilidades sociais e familiares, a maioria trabalhadores que já participam do mundo do trabalho, alguns com experiências escolares de evasão e repetências no ensino regular. Trazem consigo especificidades sociais e culturais e têm em relação à educação a perspectiva de que ela os ajudará a superar suas precárias condições de vida. Os docentes, de um modo geral, buscam estabelecer interlocução entre os saberes dos estudantes e os saberes escolares. Os professores percebem os estudantes como participativos e esforçados. No entanto, alguns expressam uma concepção tradicional e tecnicista. Os tradicionais veem o professor como aquele que forma, aquele que ilumina e “dá” o conhecimento de que o educando precisa. Os tecnicistas restringem a educação ao aperfeiçoamento para o mundo do trabalho. Mas os dados demonstram ainda que a maioria dos professores revela uma concepção pedagógica libertadora/emancipatória de educação, que valoriza o sujeito como ser inacabado.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas, Concepções de Educação, Educação de Jovens e Adultos.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEEJA – DOURADOS/MS.** Campo Grande, 2012. 190 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This dissertation is connected to the Research Program on Pedagogical Practices and Their Relations with Teacher Training of the Graduate Studies Program on Education of the Dom Bosco Catholic University in Dourados, state of Mato Grosso do Sul, Brazil. Its general goal is to analyze the view on education of the students as well as the view on education of the Pedagogical Project and the elementary and high school level teachers of the State Center for the Education of Youths and Adults in Dourados (CEEJA/MS). Its specific goals consist of: (a) understanding the view on education of the CEEJA/MS students; (b) understanding the view on education of the CEEJA/MS teachers; (c) identifying the view on education contained in the CEEJA/MS Pedagogical Project. It uses a qualitative approach as its methodological procedure. The research project was developed in two moments: the first moment consisted of the application of a questionnaire to the students of the evening period of the final stage of elementary and high school education in order to understand their view on education; the second moment consisted of the application of a questionnaire to the teachers of the evening period who teach in the final stage of elementary and high school education. The theoretical framework used in the investigations included authors such as Freire (1983a, 1983b, 2009 and 2010), Arroyo (2001 and 2011), Moll (1996 and 2005), Gadotti (1998, 2000, 2004 and 2010), Soares (2002 and 2005), among others. The results of the data analysis show that the students who attend the CEEJA are youths and adults with social and familiar responsibilities, that most of them are workers who are already integrated into the labor world and that some of them have experiences of dropping out or repeating grades in the regular education system. They bring along social and cultural specificities and think that education will help them to overcome their precarious living conditions. The teachers in general try to establish an interaction between the students' knowledge and the school knowledge. They perceive the students as participative and diligent. However, some teachers express a traditional or a technicist view of education. In the traditional view the teacher is the one who trains, enlightens and "imparts" the knowledge that the students need. The technicist view restricts education to a preparation for the labor market. But the majority of teachers have a liberating/emancipatory view of education which values human beings as unfinished beings.

KEYWORDS: Pedagogical Practices, Views on Education; Education of Youths and Adults.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Foto da fachada e entrada da escola.....	87
Figura 2: Fotos do saguão e sala móvel com estudantes estudando em grupos ou individualmente	88
Figura 3: Fotos da entrada e das salas de atendimento personalizado (cabines).....	89
Figura 4: Fotos de estudantes aguardando e sendo atendidos pela Coordenação Pedagógica e estudantes se dirigindo para atendimento nas salas de atendimento personalizado (cabines)	90
Figura 5: Fotos de estudantes na sala de aulas coletivas.....	91
Figura 6: Fotos de estudantes na sala de aulas coletivas	92
Figura 7: Fotos de estudantes realizando provas na Sala de Avaliação e estudantes recebendo a alimentação escolar.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz Curricular do ensino fundamental: fase final	97
Quadro 2: Matriz Curricular do ensino médio: fase única	98
Quadro 3: Síntese de dados dos 50 estudantes pesquisados no período noturno da etapa final do ensino fundamental.....	104
Quadro 4: Síntese de dados dos 100 estudantes pesquisados no período noturno do ensino médio	105
Quadro 5: Síntese de dados dos 09 professores pesquisados no período noturno na etapa final do ensino fundamental	137
Quadro 6: Síntese de dados dos 05 professores pesquisados no período noturno na etapa final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.....	138
Quadro 7: Síntese de dados dos 13 professores pesquisados no período noturno do Ensino Médio.	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivos pelos quais os estudantes do ensino fundamental deixaram de frequentar a escola.....	108
Gráfico 2: Motivos pelos quais os estudantes do ensino médio deixaram de frequentar a escola	108
Gráfico 3: Motivos que levaram os estudantes do ensino fundamental a retornarem aos estudos	112
Gráfico 4: Motivos que levaram os estudantes do ensino médio a retornarem aos estudos	112
Gráfico 5: O significado de educação para os estudantes do ensino fundamental.....	117
Gráfico 6: O significado de educação para os estudantes do ensino médio	117
Gráfico 7: As aulas de que os estudantes do ensino fundamental mais gostam.....	120
Gráfico 8: As aulas de que os estudantes do ensino médio mais gostam.....	120
Gráfico 9: As principais dificuldades que os estudantes do ensino fundamental encontram nos estudos	123
Gráfico 10: Principais dificuldades que os estudantes do ensino médio encontram nos estudos	123
Gráfico 11: Os conhecimentos aprendidos pelos estudantes do ensino fundamental na escola são importantes para	127
Gráfico 12: Os conhecimentos aprendidos pelos estudantes do ensino médio na escola são importantes para	127
Gráfico 13: As características que os estudantes do ensino fundamental observam em seus professores e que contribuem para a aprendizagem	130
Gráfico 14: As características que os estudantes do ensino médio observam em seus professores e que contribuem para a aprendizagem	130
Gráfico 15: Mudanças que os estudantes do ensino fundamental acreditam acontecer em sua vida pelo fato de frequentar o CEEJA.....	133
Gráfico 16: Mudanças que os estudantes do ensino médio acreditam acontecer em sua vida pelo fato de frequentar o CEEJA.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Cruzada da Ação Básica Cristã

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAAT – Centro de Aperfeiçoamento e Apoio Tecnológico

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEE/MS – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

CES – Centro de Estudos Supletivos

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CONAE – Conferência Nacional da Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

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

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos
ONU – Organização das Nações Unidas
PDDE – Plano de Dinheiro Direto na Escola
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – EJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adulto
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
RP – Repasse Financeiro
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID – United States Agency for International Development

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES DA EJA.....	185
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DA EJA.....	188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Justificativa	19
Situando o Tema no Campo das Pesquisas Acadêmicas	22
A Estrutura da Dissertação	26
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A SUA HISTÓRIA	30
1.1 Período Colonial (1500-1822)	31
1.2 Período Imperial (1822-1889)	36
1.3 A Educação de Adultos na República	43
1.4 A Produção do Fracasso Escolar	68
1.5 As Diferentes Concepções Pedagógicas presentes na História da EJA no Brasil	71
1.5.1 Concepção Tradicional	71
1.5.2 Concepção Libertadora	72
1.5.3 Concepção Tecnicista	75
1.6 O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA no contexto da EJA	76
CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
2.1 Objetivo Geral	81
2.2 Objetivos Específicos	81

2.3 Metodologia	81
2.4 Um olhar investigativo sobre o campo de pesquisa	83
2.5 O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Pesquisado	87
2.5.1 Aspectos Legais e Estruturais	87
2.5.2 Idade do Estudante para Ingresso no CEEJA	89
2.5.3 Matrícula	89
2.5.4 Perfil dos Estudantes do CEEJA	91
2.5.5 Do Funcionamento do Curso	92
2.5.6 Recursos Humanos com que o CEEJA conta	92
2.5.7 Lotação dos Professores no CEEJA	93
2.5.8 Recursos Financeiros recebidos pela Escola	94
2.5.9 Da Organização Curricular	95
2.5.10 Da Frequência	96
2.5.11 Da Matriz Curricular do Ensino Fundamental: Fase Final	97
2.5.12 Da Matriz Curricular do Ensino Médio: Fase Única	97
2.6 O Projeto Político-Pedagógico e Abordagem do Processo Educativo ...	98
2.6.1 Objetivo Geral	99
2.6.2 Objetivos Específicos	99
CAPÍTULO III - O ENCONTRO COM OS ESTUDANTES E PROFESSORES	102
3.1 O Encontro com os Estudantes da EJA	102
3.2 O que dizem os Estudantes da Etapa Final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da EJA	103
3.3 O Diálogo com os Professores da EJA	136
3.3.1 Os Professores que Trabalham no Ensino Fundamental no CEEJA	136
3.3.2 Os Professores que Trabalham no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no CEEJA	137
3.3.3 Os Professores que Trabalham no Ensino Médio no CEEJA	139
3.4 Motivos que Levaram os Docentes à Escolha da Profissão Docente ...	141

3.5 Especificidades, facilidades, dificuldades da docência na EJA e razões que levam os professores a atuar nesta modalidade de educação	144
3.6 A Concepção de Educação e o Significado de Ensinar para os Professores e as suas Expectativas sobre a EJA	150
3.7 Especificidades do Processo Educacional da EJA, a Proposta Pedagógica e as Mudanças que os Professores Incluiriam na Organização do Ensino no CEEJA	157
3.8 A EJA e sua Contribuição para o Processo de Inclusão: o que Dizem os Professores	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	184

INTRODUÇÃO

Antes de abordar o tema dessa dissertação, considero importante situar, primeiro, a minha trajetória de vida pessoal, profissional de educadora e pesquisadora, especialmente em EJA, e a forte ligação pessoal com esta modalidade de educação, bem como o caminho que percorri até chegar ao mestrado na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Tornei-me educadora aos 19 anos, com o curso de Magistério do ensino médio, das séries iniciais do Ensino Fundamental. Logo a seguir, cursei faculdade em Fátima do Sul, e as opções eram Pedagogia – Licenciatura Plena com habilitações em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º grau e Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus. Foi isso que cursei com muita dedicação e determinação, vindo a me formar em 1985.

Ingressei no magistério como professora contratada, nas séries iniciais do ensino fundamental. Ministrei aulas por 11 anos, em diversas escolas das redes Estadual e Municipal, e fui diretora adjunta na rede municipal de ensino de Dourados, onde assumi o meu primeiro concurso, com lotação em 20 horas semanais, em 1992. Em 1993, assumi outro concurso como professora na rede estadual, também com lotação de 20 horas. Esse cargo me proporcionou a oportunidade de participar, no final de 1994, de um concurso de remoção para trabalhar na EJA, na Sala de Avaliação, no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados, no período noturno. Nesta instituição, tive o privilégio de ganhar o processo de seleção por ter curso de formação na EJA e assumi no início de 1995.

Essa foi a primeira oportunidade que tive para trabalhar com jovens e adultos. O adulto, de acordo com Pinto (1991, p. 79), “é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie”, em que o processo educativo assume papel preponderante para formar e melhorar as suas possibilidades e condições de existência econômica, social e cultural, visando sua conservação e modificação social.

Um pouco mais tarde, em 1998, fui eleita diretora adjunta e, em 1999, fui eleita,

por voto direto, diretora do CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Fui gestora da escola durante quase quatro anos. Para mim, é um orgulho muito grande fazer parte da história deste estabelecimento de ensino que, como tantos outros, também protagonizou a história da EJA no Estado de Mato Grosso do Sul.

Fiquei na direção do CEEJA até 2001, quando solicitei dispensa da função da direção; também solicitei demissão do cargo efetivo de 20 h no município em 2001, pois assumi, em 2001, o concurso público na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, como técnica em Assuntos Educacionais de nível superior, no período diurno.

Justificativa

A ideia de desenvolver uma pesquisa voltada para o ensino na EJA surgiu de minha história profissional, visto que sou professora do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA/MS desde 1995, atuando na Sala de Avaliação no período noturno e, mais tarde, como diretora. Essa atuação proporcionou-me, ao longo desse tempo, oportunidades para participar ativamente da elaboração e das reformulações do Projeto Pedagógico da escola, ora como professora, ora como diretora, por quase quatro anos.

Compreender melhor os desafios que se põem nesse campo motivou-me a participar, como colaboradora, do Projeto de Pesquisa “EJA: Avaliação para uma Análise Qualitativa”, desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, onde sou técnica em Assuntos Educacionais de nível superior, e que me propiciou um aprofundamento nos estudos sobre a temática que resultou em produção de artigos científicos.

A compreensão desse contexto motivou a elaboração do Projeto de Pesquisa do qual resultou essa dissertação, que teve como objetivo geral analisar a perspectiva de educação dos estudantes e a concepção de educação do Projeto Pedagógico e dos professores do ensino fundamental e médio do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA/MS. Os objetivos específicos consistem em: a) Compreender a perspectiva de educação dos estudantes do CEEJA – Dourados/MS; b) Compreender a concepção de educação dos professores do CEEJA – Dourados/MS; c) Identificar a concepção de educação presente no Projeto Pedagógico do CEEJA – Dourados/MS.

Para iniciar, consideramos importante explicitar o significado de alguns termos centrais dessa dissertação. Assim, para analisar a perspectiva de educação dos estudantes e professores, é preciso compreender primeiramente o sentido dos verbetes “perspectiva” e

“concepção”.

De acordo com Abbagnano (2003), “perspectiva”, genericamente, significa ciência da visão. É um termo rico em significações. Expressa o sentido de “possibilidade”, ou

[a]ntecipação do futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia, etc. Esse termo expressa o mesmo conceito designado por possibilidade, mas de um ponto de vista mais genérico e menos compromissado, visto que podem ser perspectivas coisas que não têm consistência suficiente para serem possibilidades autênticas (ABBAGNANO, 2003, p. 759).

Já a palavra “concepção” pode ser compreendida como ação de abarcar, a forma de compreender uma idéia, um modo de ver, um entendimento de algo, um ponto de vista (ARAÚJO, 2009). Dessa forma, a concepção pedagógica, nas palavras de Araújo, “implica o entendimento de que é uma ação de abranger, de tomar juntamente, de reunir questões relativas à pedagogia, vinculada à dimensão que implica a ação de conduzir o indivíduo humano à sua educação” (2009, p. 193).

As concepções pedagógicas abrangem os objetivos e os fins da educação e revelam-se “encarnadas em regimentos escolares, na legislação educacional, nas finalidades educativas projetadas e perseguidas no dia a dia da escola, na metodologia de ensino, nos currículos e em seus conteúdos planejados e realizados pelo ensino e pela aprendizagem” (ARAÚJO, 2009, p. 217). Elas se constituem num norteamento quanto à ordem prática que se renova e dá nova vitalidade ao longo da história da educação escolar, “ocupando o universo de diferentes gerações, como se estivessem cimentando as relações histórico-sociais no interior das diferentes culturas” (ARAÚJO, 2009, p. 217).

Tomando como base esse significado de “perspectiva” e “concepção”, entendemos que é pertinente usarmos o termo “perspectiva” para alunos, já que essa é uma possibilidade, algo bastante genérico que todos os seres humanos podem expressar, e “concepção” pressupõe a presença de uma dimensão teórica, que se espera seja a referência para professores e do Projeto Político-Pedagógico.

Pesquisar perspectivas e concepções em um cenário no qual estou envolvida profissionalmente representa um desafio, na medida em que a subjetividade, como propõe Alves-Mazzotti (2004, p. 140), “não é algo que tenha que ser expurgado da pesquisa, e sim algo que precisa ser admitido e compreendido como parte da construção de significados inerente às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado”, e, como tal, é determinada por múltiplas relações de poder e interesses de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual, formados a partir da vida cotidiana em suas relações nas lutas humanas.

Por isso, precisam ser discutidos em relação à consciência e às relações de poder que envolvem tanto o pesquisador como os pesquisados.

Sabemos que esse estudo não está acabado; ainda são grandes os desafios e nem temos todas as respostas. Paulo Freire nos lembra essa perspectiva ao afirmar que “entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (2009, p. 55). Assim, muitas dúvidas que lançamos são, também, dúvidas atuais no campo da EJA. Ao sistematizar as concepções pedagógicas dos professores e a organização do processo de ensino no Projeto Pedagógico do CEEJA, busco aprofundar algumas questões do cotidiano do campo pesquisado, colaborando, assim, com a escola e com o campo de estudos denominado Educação de Jovens e Adultos.

Há problemas na história da educação que representam um pesadelo. Entre esses pesadelos constantes no Brasil está o fracasso escolar, que, em cada momento histórico e em cada tempo social, cultural e pedagógico, é reposto com novas conotações. Encarar o fracasso/sucesso escolar numa perspectiva de superar a naturalização e construir outra concepção e prática que inspirem novas lógicas de sucesso-fracasso e qualidade, construindo outra concepção e prática de educação concebida como um direito à formação e ao desenvolvimento humano (ARROYO, 2011), continua sendo um desafio para a Educação de Jovens e Adultos.

Embora haja, no campo educacional, toda uma produção teórica a respeito da interrupção dos estudos, que indica haver nos meios populares uma concepção do fracasso escolar, confundir sucesso/qualidade com aprovação, fracasso com reprovação é uma miragem, um engano que tem nos impedido de entender que, no Brasil, a concepção e a prática de escolarização, de ensino, não têm acompanhado os avanços do direito à educação, à formação humana. Assim, o fracasso escolar é a expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e política de exclusão que perpassam todas as instituições sociais e políticas, não sendo exclusivas dos longos períodos de regime autoritário.

Mas, de acordo com Arroyo, essa concepção já está incrustada na cultura e nas instituições, inclusive na instituição escolar, “enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente, que é constitutiva do sistema seriado dos currículos gradeados e disciplinares” (2011, p. 334). A rígida e seletiva estrutura de nosso sistema escolar o torna, conforme Arroyo, “um dos mais rígidos e seletivos do mundo”, (2011, p. 334), encobre realidades de exclusão que consolidam e reforçam processos sociais e culturais, com lógicas seletivas de marginalização e de negação de direitos. Nesse sentido, a “exclusão social, a seletividade que

elas reproduzem, não é um pesadelo nem uma fruta temporâ, não amadurecida, que podemos amadurecer em tempos de progressão e aceleração, em câmeras (classes) especiais” (ARROYO, 2011, p. 335).

A negação de direitos aos setores populares, propagada na concepção tradicional, na qual o analfabeto é concebido como ignorante e incapaz, expressa-se na falta de atenção à educação popular e legitima a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança. Há uma clara seletividade do sistema educativo brasileiro. A concepção utilitarista é voltada para a capacitação de jovens e adultos trabalhadores como preparação de mão de obra para a indústria. Essa concepção se sobreponha à construção de propostas político-pedagógicas mais radicais.

Tendo presente esse cenário e para configurar e delimitar melhor o problema desta pesquisa, efetuei uma revisão de literatura em que busquei identificar as pesquisas que abordam a Educação de Jovens e Adultos e, dentro destas, procurei compreender os enfoques e discussões teóricas sobre o campo da EJA para conhecer melhor a produção de conhecimentos em torno do tema.

Situando o Tema no Campo das Pesquisas Acadêmicas

Com o objetivo de configurar e delimitar o problema, bem como construir uma trajetória a ser percorrida com vistas aos objetivos que nos propusemos no projeto de pesquisa, realizamos inicialmente um levantamento das dissertações e teses que abordam a temática Educação de Jovens e Adultos disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério da Ciência e Tecnologia, disponíveis no site <http://bdtd.ibict.br/>

Para identificar as produções científicas que abordam a mesma temática que desenvolvemos, usamos como descriptores as palavras “educação de jovens e adultos”, “concepções pedagógicas em EJA” e “perspectivas de educação de jovens e adultos” e assim identificamos 636 pesquisas, sendo 517 dissertações e 119 teses. A partir da análise dos títulos, percebemos que a maioria dos trabalhos que encontramos não apresentava uma conexão direta com o tema da pesquisa que buscamos desenvolver.

Entre as produções identificamos uma concentração: a maioria dos trabalhos aborda a história da educação de adultos ou analisa a implantação e a eficiência de políticas,

programas e projetos de educação de adultos desenvolvidos pelos governos federal, estaduais e municipais. Outras ainda investigam as políticas de formação de professores para a EJA. Há pesquisas que abordam histórias e trajetórias de vida de abandono da escola e retorno aos estudos através da EJA, o perfil social, opinião e expectativas dos atores envolvidos na EJA em relação à educação. Há ainda pesquisas que analisam a organização do currículo, a implantação e o desenvolvimento de propostas pedagógicas, o desenvolvimento do processo pedagógico no cotidiano, as representações sociais e os saberes de professores na educação de adultos. Identificamos ainda outras pesquisas que abordam as contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos.

Nesse levantamento inicial foi possível constatar que, embora ainda prevaleça a visão muito corrente de que a EJA se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever, passando pelo resgate da dívida social, chegou-se, nas últimas décadas, à concepção da educação como um direito para todos.

As pesquisas vêm assumindo concepções e práticas bastante diferenciadas pelas quais a área passou e que foram produzidas em contextos históricos e culturais mais ou menos tensionados pelas forças sociais que se colocavam em jogo e favoreceram o alargamento ou variação nos campos de investigação.

A partir da análise dos títulos, identificamos trinta e oito (38) produções que se aproximam em algum ponto da temática que buscamos desenvolver. Trata-se de 28 dissertações e 10 teses que tratam especificamente da temática desta dissertação e que selecionamos, lemos e das quais analisamos o resumo.

A partir dessa revisão, selecionei aquelas que, embora não investiguem especificamente o tema, apresentam alguma conexão direta identificável com a pesquisa que busco desenvolver e fiz uma seleção de cinco dissertações e três teses que se aproximam e contribuem para uma reflexão acerca do tema desta pesquisa. Destaco as seguintes:

Na dissertação intitulada “As concepções pedagógicas dos docentes e o processo ensino aprendizagem”, Bandechi (2008), os resultados da pesquisa apontam que os docentes revelam-se abertos às diferenças e caracterizam-se por uma postura reflexiva, e que suas concepções acerca do processo ensino e aprendizagem, apesar de conter limitações, mostram que eles estão conscientes de seu inacabamento diante das buscas por novos saberes. Caracterizam-se pela vontade de contribuir para uma sociedade democrática e buscam fazer a articulação dos conteúdos escolares com a experiência vivida pelos alunos, por meio da relação dialógica. A pesquisa destaca ainda que os docentes entrevistados almejam, por meio da educação, a construção da cidadania e de uma história de vida mais digna para todos.

Franzi (2007) busca identificar nos escritos de Paulo Freire os conceitos de experiência e educação para um processo educativo emancipatório. A autora verifica qual a leitura de mundo dos educandos e educandas de Educação de Jovens e Adultos têm sobre tais conceitos e revela, na dissertação intitulada “Experiência e educação: contribuições de Paulo Freire para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, que na educação, em especial a de pessoas jovens e adultas, o aspecto que se refere à sua constante defesa de que as experiências e os “saberes de experiência feitas” dos/as educandos/as constituem a base para um processo educativo emancipatório, por meio da convivência entre educador e educando, foi confirmado através de entrevistas com os educandos. De acordo com a autora, uma das principais contribuições de Freire para o processo emancipatório na EJA são a intencionalidade e o diálogo para a construção de uma compreensão crítica sobre a realidade.

Na dissertação intitulada “Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos/SENAI” (Souza, 2005), a autora reflete, através de uma rica interlocução com professoras e professores que atuam na EJA, sobre as consequências das descontinuidades e fragmentações causadas por sucessivas interrupções nas trajetórias dos sujeitos jovens e adultos e conclui que a decisão em transformar CES em CEJA foi indispensável para superar concepções que por muito tempo aprisionaram a educação de jovens e adultos aos limites do ensino supletivo, como recuperação de um tempo perdido.

Os resultados da dissertação intitulada “A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos: o caso de uma escola pública em Brazilândia – DF” (Santos, 2007) evidenciam que a permanência dos alunos da EJA acontece porque as práticas pedagógicas da sala de aula e da escola pesquisadas estão pautadas na dialógica dialética da escuta sensível elaborante, em que se abre espaço para um oxigenante exercício para a discussão sobre a organização curricular na Educação de Jovens e Adultos.

Na dissertação “A expectativa do professor de Educação de Jovens e Adultos: implicações na auto-estima dos alunos” (Alvarez, 2008), a pesquisadora aponta, através dos resultados das entrevistas com os professores, que eles atribuem grande importância ao trabalho pedagógico, não apresentam pensamento preconceituoso e mantêm uma alta expectativa em relação aos alunos de classes da EJA. Por sua vez, os alunos têm boa relação com os professores e atribuem muita importância ao estudo e à escola, o que se reflete numa autoestima elevada no ambiente escolar.

Na tese de Pavan (2005), intitulada “A reflexão dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos sobre a exclusão social”, a autora concluiu que a reflexão das professoras está atravessada pela ideologia neoliberal, sobretudo nos aspectos afetos ao

individualismo. A pesquisa traz reflexões importantes sobre as contradições tanto da sociedade como das posturas assumidas pelas professoras para com a exclusão social. Assim, a pesquisa demonstra que as professoras, ao falarem dos seus alunos e alunas, entendem que a exclusão é um problema do indivíduo e têm dificuldade de perceber as razões históricas e conjunturais da exclusão. Mesmo assim, manifestam grande preocupação com sua aprendizagem e em ajudar-lhes a conquistar uma vida menos sofrida.

A tese intitulada “Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos” (Paiva, 2005) analisa programas e projetos na área da EJA como direito à educação, sistematicamente negado a tantos na população brasileira. Ela desenha uma paisagem da contemporaneidade tensionada na esfera pública estatal, que garante instrumentos legais que podem consolidar a EJA nos orçamentos e assegura organicamente a garantia e manutenção de modos de oferta de EJA, e em que, no momento atual, a efetividade dos programas coordenados pelo governo federal evidencia o compromisso com o direito, mas esbarra nas disputas internas, em relação a esse direito ainda não se alcançou um grau de consciência em que o povo e os jovens e adultos passem a exigí-lo nas ruas.

Assim, o desenho que Paiva (2005) faz nos apresenta uma paisagem do país que, produzido quase silenciosamente pelo trabalho dos fóruns tramado nos espaços cotidianos, vem contribuindo para gerar efetivas interferências, seja para evidenciar e viabilizar elementos constituintes e instituidores de concepções e práticas de EJA, seja, na perspectiva do direito, a necessidade de formação continuada, como também exercitando o método democrático e pautado na cidadania. Esse desenho, de acordo com Paiva, vem gerando um novo cenário em que a “teia” tem alterado favoravelmente as agendas e enredado nos fios novos interlocutores para a mesma causa.

Na tese intitulada “A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do ‘último turno’: produzindo *outsiders*”, Andrade (2004) procura situar quem são os jovens da EJA e quais as suas perspectivas para enfrentar a vida em suas diversas dimensões numa sociedade moderna e complexa. De acordo com a autora, os jovens das escolas noturnas de EJA estão inseridos no mercado de trabalho. Quando não são os únicos provedores econômicos, contribuem significativamente na renda familiar. Muitos trabalham fora, outros cuidam de irmãos menores. Mostraram-se, em muitos momentos, extremamente maduros, assumindo tarefas identificadas como características da “vida adulta”.

Esses dados contrariam algumas das características estereotipadas que lhes são atribuídas: a irresponsabilidade, a impetuosidade desmedida, a violência, o desapego aos valores familiares, e revelam os dramas vivenciados por esses jovens imersos num cotidiano

que lhes impõe assumir imensas responsabilidades e tarefas e lhes oferece como única opção uma escolaridade, em sua maior parte, precária e desvalorizada, mas eles insistem em resistir. A autora, ao apresentar uma pluralidade muito grande de estratégias para buscar ou para retornar à escola, destaca que é fundamental que as políticas públicas estejam atentas para a construção de estratégias que sustentem esses jovens na escola.

A partir desse levantamento inicial foi possível constatar que, embora ainda prevaleça a visão muito corrente de que a EJA se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever, passando pelo resgate da dívida social, até se chegar, nas últimas décadas, à concepção da educação como um direito para todos, as pesquisas vêm assumindo concepções e práticas bastante diferenciadas, visto que as diferentes concepções pelas quais a área passou foram produzidas em contextos históricos e culturais mais ou menos tensionados pelas forças sociais que se colocavam em jogo e favoreceram o alargamento ou variação nos campos de investigação.

A Estrutura da Dissertação

Embora a dissertação esteja dividida em três capítulos, eles estão profundamente vinculados entre si, de forma que constituem uma unidade em que a separação foi engendrada especificamente por razões didáticas e o texto está organizado de modo que as questões que são tratadas nos diferentes capítulos são vistas como necessárias para dar conta do objeto de investigação deste trabalho.

Desta forma, na introdução apresento as razões levaram à escolha do tema para a realização desta pesquisa, incluindo as razões de ordem pessoal e profissional que se envolvem, de forma profunda, com a minha história de lutas no campo profissional e as que estão vinculadas à revisão de literatura que me fez perceber a trama de lutas e de jogos de interesse que envolvem a Educação de Jovens e Adultos.

No primeiro capítulo, lançamos um olhar histórico sobre as origens da educação de adultos e conduzimos reflexões sobre as tramas e referências que envolveram a elaboração das leis e os referenciais históricos que nortearam o campo de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nesse contexto, percebemos que, embora a denominação “Educação de Jovens e Adultos” possa remeter à ideia de algo moderno, a preocupação com os adultos não escolarizados já vem de longa data e remonta ao início da colonização portuguesa no Brasil, quando os índios, os principais habitantes dessa terra até então, eram

doutrinados muito mais para a religião do que educados para outros tipos de conhecimento. Nesse contexto, percebemos que, embora o termo “Educação de Jovens e Adultos” seja relativamente recente, tanto na literatura como no contexto da sociedade e na educação, a denominação vem passando por intensas mudanças em função das exigências da sociedade.

As iniciativas em relação à educação de adultos no período colonial estão relacionadas às ações dos jesuítas, pois eles dominaram a educação com a intenção de difundir o catolicismo e dar educação à elite colonizadora. No período imperial, as primeiras iniciativas em relação à educação de adultos apareceram após o Ato Adicional de 1834, na medida em que as províncias ensaiavam a organização de seus sistemas escolares nos níveis primário e secundário. A partir da República, iniciaram-se inúmeras campanhas, normalmente de curta duração, descontínuas, sem grande sistematização, em que se reflete a falta de compromisso do poder público em definir uma política educacional única e conduzida pelo poder central da República.

Neste contexto, buscamos compreender as diferentes concepções pedagógicas presentes na Educação de Jovens e Adultos, nos diferentes momentos históricos, e as formas como se processou, historicamente, a exclusão escolar e o fracasso escolar gerado por meio das políticas educacionais no Brasil, bem como as tentativas de mascarar a exclusão através de ações emergenciais ou paliativas para as pessoas excluídas, através da Educação de Jovens e Adultos, desde o período colonial, passando pelo período imperial e chegando ao período Republicano. Neste capítulo, discutem-se ainda a EJA e o debate pedagógico atual, frente à possibilidade de fortalecimento da cidadania. Aqui são analisadas, além disso, as ações do poder público para com esta modalidade de educação e o debate pedagógico do atual momento histórico em torno das necessidades e dos desafios para a Educação de Jovens e Adultos.

No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que adotamos para o desenvolvimento da pesquisa, que se caracteriza como um estudo de caso de abordagem qualitativa em que empregamos concomitantemente técnicas quantitativas para realizar a coleta de dados e utilizamos técnicas qualitativas para captar a dimensão subjetiva da realidade social. Essa prática, de acordo com Minayo (2010), pode constituir-se em poderoso instrumento para captar os aspectos subjetivos da realidade social, uma vez que os fenômenos percebidos por nossos sentidos podem ser muito mais restritos do que a realidade. Neste capítulo, descrevemos também o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, local em que foi realizada a pesquisa. Trata-se de uma escola que oferece uma modalidade de educação diferenciada, sendo muito procurada pelos estudantes por

proporcionar possibilidades de estabelecer uma trajetória pessoal de estudos dentro do projeto oferecido pela escola, ou seja, por meio da adequação dos turnos e horários bem como das formas de atendimento às suas necessidades e possibilidades. Essas características representam um diferencial capaz de romper com os limites impostos pela organização do ensino da escola convencional, de ensino seriado. Apresentaremos, ainda, os procedimentos metodológicos, o tipo de pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa, que envolveu a coleta e análise de dados, bem como os procedimentos caracterizados pela pesquisa de abordagem qualitativa, que supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, como sua fonte direta de dados.

No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da aplicação dos questionários com estudantes e professores, visando, primeiramente, entender o que pensam os estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA. Para isso, levantamos dados pessoais e informações sobre sua história de vida escolar, sobre a importância dos conhecimentos aprendidos na escola para sua vida, as características observadas nos seus professores que contribuem para a aprendizagem e as mudanças que eles esperam acontecer em sua vida pelo fato de frequentarem o CEEJA.

No questionário com os professores do CEEJA de Dourados, buscamos identificar as suas concepções e práticas pedagógicas. Para fazer a interpretação e as sínteses necessárias, organizamos os dados em cinco categorias de análise: motivos que levaram os docentes à escolha da profissão; especificidades, as facilidades e dificuldades da docência na EJA e as razões que os levam a atuar nesta modalidade; as concepções dos professores sobre educação, ensino na EJA; as análises e interpretações dos professores acerca da Proposta Pedagógica do CEEJA e as mudanças que os docentes julgam necessárias para que os objetivos da escola sejam plenamente alcançados; e as concepções dos professores sobre as contribuições que eles julgam que o ensino oferecido pelo CEEJA dá para a superação da exclusão social.

Nas considerações finais, retomamos algumas reflexões relevantes e discutimos o que os estudantes do CEEJA pensam sobre educação, analisamos a concepção de educação dos professores e buscamos identificar a concepção de educação presente no Projeto Político-Pedagógico do CEEJA e a importância dessa concepção para o processo pedagógico do referido Centro.

Ressaltamos que esta pesquisa poderá servir de subsídio para a escola em questão refletir sobre o seu fazer pedagógico e ajudá-la a identificar lacunas que poderão ser consideradas para repensar sua proposta pedagógica. Apresentamos, ainda, algumas reflexões

que precisam ser consideradas para a formação inicial e continuada de docentes. Oferecemos, também, algumas reflexões necessárias à Secretaria de Educação e que consideramos relevantes para a formulação de políticas educacionais públicas destinadas a jovens e adultos com vistas à inserção dos excluídos.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A SUA HISTÓRIA

A expressão “Educação de Jovens e Adultos”¹ é relativamente recente, tanto na literatura como no contexto social e na educação. Essa denominação está relacionada aos adultos não escolarizados e, também, àqueles com pouca escolarização. Mesmo que a denominação possa remeter à ideia de algo recente, a preocupação com os adultos não escolarizados vem de longa data e remonta ao início da colonização portuguesa no Brasil, quando os índios, a maioria dos habitantes do Brasil até então, eram educados muito mais para a doutrina religiosa do que para outros tipos de conhecimento. Sobre a ação dos jesuítas no Brasil, afirma Araújo Freire:

Quando expulsos, em 1759, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se qualificava como humanista-clássico. Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir “cristãmente” a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. [...] “Inauguraram” o analfabetismo no Brasil (ARAÚJO FREIRE, 1989, p. 41).

Para compreendermos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil de forma mais aprofundada, é preciso considerar primeiramente o contexto mais amplo da sociedade

¹ Adotamos nesta dissertação o termo “modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, fundamentado em Libâneo (2011, p. 261), conforme propõem os artigos 37 e 38 da LDB 9394/96 e defendido por Miguel Arroyo (2011) e Leônicio Soares (2002), visto que, de acordo com Soares (2002, p. 12), “a mudança de ‘ensino supletivo’ para ‘educação de jovens e adultos’ não é uma mera atualização vocabular”. Para Arroyo, “não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de Educação de Jovens e Adultos. Ainda bem que a LDB manteve Educação de Jovens e Adultos, talvez porque nessas idades e nessas trajetórias populares as grandes interrogações vinham do campo dos valores, do sentido do bem e do mal, das possibilidades e limites da humanização que tão profundamente marcam suas trajetórias” (ARROYO, 2011, p. 110). Com a LDB de 1996, de acordo com Leônicio Soares, “[h]ouve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação” (2011, p. 12).

brasileira e, a partir dela, compreender a história da educação para, assim, buscar o desafio maior: entender as origens, a evolução e as funções das ideias, das leis e das tentativas de implantação da educação de adultos no Brasil.

1.1 Período Colonial (1500-1822)

Nos mais de 500 anos de história escrita sobre a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira, encontramos uma variedade considerável de imagens e modelos do país, que, segundo Soares, expressam-se em pares opostos e duais:

“Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão, assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos², letrados/iletrados³. Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia-a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na microeletrônica é indispensável para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho (SOARES, 2002, p. 28).

Nesse contexto desigual e contraditório, Beisiegel (1974, p 59), ao falar sobre as características comuns para todos os cidadãos, diz: “[...] faz-se perfeitamente possível afirmar que, de certo modo, a educação de adultos só inicia a sua história, no Brasil, nas últimas quatro décadas”. Isso não quer dizer que as preocupações com o assunto sejam tão recentes assim, visto que encontramos alusões à necessidade de proporcionar instrução aos adultos iletrados e disposições legais em diversas províncias, além de referências às classes noturnas de adultos, já desde o início da colonização portuguesa no Brasil. Fernando de Azevedo, em sua obra *A cultura brasileira*, apresenta as seguintes informações sobre a ação jesuítica:

² A professora Magda Becker Soares (1998, apud SOARES, 2002) esclarece: “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” (p. 19).

³ A mesma autora diz: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...]” (ibidem, p. 18). Assim, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]” (p. 20). Segundo a Professora Leda Tfouni (1995, apud SOARES, 2002), “enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processo de aquisição de um sistema escrito” (p. 9).

Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis, – brancos, índios e mestiços, e procurando, na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, os Jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular (AZEVEDO, 1958, p. 15).

Sem pretendermos esgotar o assunto, mas buscar dados a partir de diversas produções, analisá-los e, a partir deles, refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre as origens, a evolução das ideias pedagógicas, as tramas que envolveram a elaboração e a formulação das leis na implantação da EJA no Brasil, desenvolveremos este estudo a partir das obras de Beisiegel (1974), Freire (1983a e 1983b), Araújo Freire (1989), Paiva (1983), Soares (2002 e 2005), Soares e Galvão (2005), Romanelli (1991), Haddad (1997 e 2007) e Paiva e Oliveira (2009), visto que se constituem em referenciais das origens mais remotas e dos desdobramentos da história da EJA no país.

Esses autores trazem o quadro mais amplo no qual se construíram as principais iniciativas em favor da Educação de Jovens e Adultos nas camadas populares, englobando os principais fatos sócio-político-culturais que a influenciaram, os debates ideológicos, a legislação pertinente, os impasses e desafios existentes em nossa sociedade.

Paiva e Oliveira (2009) afirmam que, já no período colonial, os jesuítas dominaram a educação, com a intenção de difundir o catolicismo e educar a elite colonizadora, a quem se oferecia uma formação humanística.

Segundo Araújo Freire⁴ (1989), durante o período colonial, a educação escolar foi assumida pelos jesuítas. Eles objetivaram reafirmar os dogmas e as crenças da Igreja Católica frente à Reforma Protestante que havia abalado os valores cristãos. Para a autora, a vinda dos jesuítas para o Brasil, em 1549, significou a busca por submissão e catequização dos indígenas.

Domesticando através das interdições, sobretudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjetaram comportamentos de submissão, obediência, herarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se, para isto, das práticas do batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamentos, missa, comunhão [...] (ARAÚJO FREIRE, 1989, p. 29).

Em decorrência dessa postura, de acordo com Araújo Freire, os jesuítas “inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo” (1989, p. 41). Mas a educação

⁴ Devido à utilização de obras de Paulo Freire e Ana Maria Araújo Freire, no caso das referências à autora, usaremos Araújo Freire, buscando não causar dúvidas ao/à leitor/a. Em citações na íntegra, as referências serão feitas segundo regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), da seguinte forma: FREIRE, para Paulo Freire e ARAÚJO FREIRE, para Ana Maria Araújo Freire.

jesuítica não se destinou apenas aos indígenas; a partir de 1570, Luis da Grã⁵ considerou que os esforços em instruí-los não apresentavam resultados e optou por uma educação voltada para os filhos dos colonos brancos.

A expulsão dos jesuítas e as reformas feitas pelo Marquês de Pombal não puseram fim à influência jesuítica no setor educacional, visto que os novos mestres-escola e os preceptores da aristocracia rural foram formados pelos jesuítas, e os mestres leigos das aulas e escolas régias se mostraram incapazes de incorporar a modernidade que norteava a iniciativa pombalina. Em 1759, visando à industrialização, o Marquês de Pombal confiscou os bens dos jesuítas que estavam em Portugal e nas colônias portuguesas. Este momento ficou conhecido como a Reforma Pombalina. Discorrendo sobre esse fato, Araújo Freire faz a seguinte consideração:

Essa reforma de Pombal, que desestruturou a organização escolar jesuítica, trouxe alguns benefícios no campo educacional para Portugal, mas para o Brasil redundou em retrocesso. Ficamos treze anos sem escolas e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas “aulas avulsas” dadas, na maioria das vezes, por professores improvisados (e não pelos “professores régios”), nomeados que não encontraram clima para seu trabalho, frente à reação da população brasileira que não aceitava a educação leiga, em suas próprias casas, com conteúdos sem continuidade nem interligação entre as diversas disciplinas estudadas (ARAÚJO FREIRE, 1989, p. 42).

Ainda segundo a autora, um ponto positivo da Reforma Pombalina foi o estudo da língua portuguesa em lugar do latim, língua privilegiada nos estudos jesuíticos. Ademais, houve a oficialização do ensino como função do Estado português no Brasil, o que se firmou, especialmente, com a vinda da família real para o Rio de Janeiro em 1808.

Com a chegada da Corte na colônia, houve uma preocupação com o preparo profissional, dada a necessidade de formação de mão de obra em condições de assumir as funções administrativas a serviço da Coroa Portuguesa. Em virtude dessa preocupação, foram criados diversos cursos de ensino superior. Entretanto, o descaso com o ensino primário e secundário era visível. Acentuava-se, assim, a impossibilidade da maioria das pessoas terem acesso à educação escolar (ARAÚJO FREIRE, 1989).

Durante o período colonial, a economia brasileira se fundamentou na grande propriedade e na mão de obra escrava, tendo profundas implicações na estrutura social e política; ela favorecia, segundo Romanelli (1991, p. 33), “o aparecimento da unidade básica

⁵ Segundo Ana Maria Araújo Freire, Luís da Grã foi substituto do Padre Manoel da Nóbrega no cargo de Provincial da Ordem Jesuítica no Brasil, desde o ano de 1560. A autora aponta o antagonismo entre os dois, uma vez que Nóbrega optou por oferecer educação aos indígenas, e Luís da Grã “considerava infrutíferos os esforços para instruir o índio”, substituindo-a por uma educação de cunho mais universal, agora quase que exclusivamente para os filhos dos colonos brancos” (1989, p. 34).

do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal". Sistema de poder em que, de acordo com Araújo Freire (1989), a proclamação da independência, em 1822, provocou poucas mudanças em relação à estrutura colonial, de forma que o modo de produção permaneceu sustentado no tripé: escravidão negra, latifúndio e monocultura para exportação.

Esta estrutura, basicamente dual, favoreceu uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites do dono de terras. Tal organização refletia-se também, segundo Romanelli, diretamente no sistema educativo com "a importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia" (1991, p. 33), através da obra dos jesuítas, que, de um lado, era favorecida pela organização social vigente e, de outro, pelo conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da mesma formação dos padres da Companhia de Jesus. Durante o período colonial, havia uma clara predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos:

Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. [...] Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada. [...] O ensino que os padres jesuítas ministriavam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro [...], não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época (ROMANELLI, 1991, p. 33-34).

Nesse contexto cultural, a instrução em si não tinha muita importância na construção da sociedade nascente, na qual as atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar, em que, segundo Freire (1989), os escravos, representavam mais de 25% da população, eram considerados como não cidadãos e nem sequer chegavam a reivindicar o acesso à educação. Além do mais, segundo Romanelli:

Não se podem perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os "curumins" e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos "curumins" estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes (ROMANELLI, 1991, p. 35).

Esse domínio compactuava com os interesses do regime político que visava à manutenção da ordem. Na Europa, com o crescente movimento da Reforma, paralelo às ideias modernas inspiradas no Iluminismo, a Companhia de Jesus tratou de afastar as atividades criadoras presentes naquele continente e transmitia, em seus ensinamentos no Brasil, os severos dogmas católicos, o que provocou a destruição de culturas inteiras.

Pode-se afirmar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constituiu-se numa ação prioritária no interior do processo de colonização. Embora os jesuítas priorizassem a sua ação junto às crianças indígenas, os adultos foram, também, submetidos a uma intensa ação cultural e educacional.

Os colégios de formação religiosa abrigavam os filhos da elite; eram frequentados, também, pelos que não queriam se tornar padres, mas não tinham outra opção a não ser seguir as orientações jesuíticas, que evoluíram para o plano de estudos da Companhia de Jesus, que articulava um curso básico de Humanidades com um de Filosofia, seguido por um de Teologia que, a depender dos recursos, culminava com uma viagem de finalização à Europa.

Segundo Soares e Galvão,

[p]osteriormente, os jesuítas, assim como os membros de outras ordens religiosas, também catequizaram e instruíram escravos. Essas experiências, no entanto, foram ainda menos estudadas e pouco se sabe sobre as práticas desenvolvidas junto a esses sujeitos. Por outro lado, poucas parecem ter sido as experiências educacionais realizadas com mulheres adultas. Poucas sabiam, ao final do período colonial, ler e escrever (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 259).

O processo de substituição dos educadores jesuítas, informa Romanelli (1991), durou 13 anos, período em que a uniformidade de sua ação pedagógica foi substituída pela diversificação das disciplinas isoladas. Com a expulsão dos jesuítas, desmantelou-se toda a estrutura administrativa do ensino, o que acarretou a necessidade de se oficializar o ensino elementar e médio como função do Estado. Dessa forma, começaram a ser introduzidos leigos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação no Brasil.

Mas, apesar disso, a situação não mudou em suas bases. Recorde-se de que os Jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. Era esse o clero que atuava principalmente nas fazendas de onde ele proviera, constituído, como era, de filhos das famílias proprietárias. Foram estes que formaram a massa de tios-padres e capelões de

engenho e que, por exigência das funções, foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Formados nos seminários dirigidos pelos Jesuítas, eles foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina (ROMANELLI, 1991, p. 36).

Assim, Azevedo (1958, p. 56) aponta que, “embora parcelado, fragmentário e rebaixado de nível”, o ensino orientou-se para os mesmos objetivos religiosos e literários e usou os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina. Isto significa que a saída dos jesuítas estabeleceu o início do ensino público no Brasil.

Paiva (1983, p. 53) aponta que a educação das classes populares no período colonial foi praticamente inexistente, excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos; ela foi utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português. No mesmo sentido, Soares e Galvão (2005, p. 259) relatam que “o período que se segue à expulsão dos jesuítas parece não ter conhecido experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos. A ênfase da política pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias”. Tanto no período jesuítico como no pombalino, a maioria da população não teve acesso à educação formal. O panorama educacional começou a mudar com a chegada da Corte Portuguesa, em 1808, que objetivava atender as expectativas de um governo imperial; foram criados vários cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior como militares. Implantou-se o ensino superior – o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (1808) e, mais tarde, o Curso de Medicina no Rio de Janeiro.

1.2 Período Imperial (1822-1889)

A legislação dos tempos do Império, segundo Beisiegel (1974), seria a expressão dos interesses dos grupos dominantes que conduziram os movimentos da independência. Por muitos séculos, o ensino no Brasil se constituiu como objeto de atenção somente em seus Decretos e Leis. Nesse sentido, ele aponta que era em torno da “instrução popular” que mais se agitavam as discussões durante a elaboração da Constituição de 1823. É oportuno lembrar que esta não vingou, e a Constituição outorgada em 1824 pelo Império do Brasil era genérica a esse respeito, limitando-se a afirmar a “gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos”, ao contrário do projeto proposto pelos constituintes, que previa: “a) haverá no

Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada paróquia e universidades nos mais apropriados lugares [...]” (PRIMITIVO MOACYR, apud BEISIEGEL, 1974, p. 43).

Como se observa, o reconhecimento da necessidade de educação dos cidadãos, sem dúvida alguma explicitada no projeto de constituição de 1823, inscrevia-se entre as disposições dos sistemas de ideias que provinham, em suas origens, dos movimentos da Reforma Protestante e foram inseridos, mais tarde, no processo de afirmação dos Estados Nacionais e do absolutismo. Com a Revolução Francesa, como indica Luzzuriaga (apud Beisiegel, 1974, “a educação pública popular fixava-se em seus novos contornos, aparecia já como um corolário da afirmação dos direitos do homem, propunha-se a realizar a formação ‘cívica e patriótica do cidadão”’ (1974, p. 44), que encontra em Condorcet seu melhor formulador em termos de concepção pedagógica:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover as suas necessidades, assegurar seu bem-estar, conhecer e exercer seus direitos, compreender e cumprir seus deveres; assegurar a cada um a faculdade de aperfeiçoar seu engenho, de capacitar-se para as funções sociais a que há de ser chamado, desenvolver toda a extensão das aptidões recebidas da natureza, e estabelecer, desse modo, entre os cidadãos, uma igualdade de fato e dar realidade à igualdade política reconhecida pela lei, tal deve ser a primeira finalidade de uma instrução nacional que, desse ponto de vista, constitui para o poder público um dever de justiça (BEISIEGEL, 1974, p. 44-45).

Dessa forma, as ideias de uma educação para o exercício das responsabilidades do cidadão, na verdade, apareciam como um conjunto indispensável à coerência interna de um sistema de ideias em que aquelas garantias de instrução para todos encontravam suas inspirações, também aqui no Brasil. Nos primeiros tempos do Império, a educação era entendida como habilitação dos cidadãos para as novas exigências de uma nova sociedade; a educação do povo aparecia nas discussões dos constituintes de 1823, segundo Beisiegel, da mesma forma como no sistema de ideias em que aquelas garantias de instrução não encontraram continuidade na legislação posterior. “Para os verdadeiros cidadãos do Império, as garantias inscritas na Constituição eram reais; os outros, ainda não haviam conquistado os direitos da cidadania, não se colocavam ao abrigo das disposições liberais da legislação imperial” (1974, p. 45-46).

Como já se disse anteriormente, foi somente a partir da primeira constituição brasileira de 1824 que o ensino primário passou a ser declarado um direito de todos os cidadãos (entendidos aqui como as pessoas livres e seus descendentes). O Estado passou a controlar financeira e ideologicamente a educação, com recursos do Subsídio Literário; porém, teve que conviver com a perpetuação das características da educação colonial

jesuítica, já que os novos mestres-escola e os preceptores da aristocracia rural haviam sido formados por jesuítas, e os mestres leigos, das aulas e escolas régias, não conseguiram acompanhar a modernidade que norteava a iniciativa pombalina.

A constituição promulgada afirmava a garantia de instrução primária como gratuita para todos os cidadãos. Esse direito, porém, não foi reconhecido para grande parcela da população: “excluía da escola o negro, o índio, e quase a totalidade das mulheres” (ARAÚJO FREIRE, 1989, p. 57), vistas pelos jesuítas como fonte do pecado. A conquista da igualdade de direito das mulheres tardou, pois se considerava unicamente sua função de dedicação à família.

Em 1834, o Ato Adicional à Constituição, segundo Paiva (1983), dispôs que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. O Ato Adicional é, inegavelmente, “o instrumento legal mais importante para a educação Popular no Brasil” (1983, p. 62). O mesmo autor ressalta que, ao promover a descentralização do ensino elementar, transformando os Conselhos Provinciais em Assembléias Legislativas provinciais com competência para legislar sobre a instrução pública, eliminando quaisquer pretensões de uniformização da educação básica em todo o país, acabou propiciando “uma atitude de isenção de responsabilidade por parte do governo central, em relação ao ensino primário (e, por extensão, ao ensino normal)” (PAIVA, 1983, p. 62). Vale destacar que a primeira Escola Normal do país surgiu em 1835 em Niterói.

Ao mesmo tempo em que o Ato Adicional de 1834 delegou a responsabilidade da educação básica às Províncias, ele representou, principalmente, a falta de um projeto nacional para a instrução pública elementar. Reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites (no município da Corte, Rio de Janeiro) e a educação de nível superior. Nessa estrutura, a exceção ficou com o Colégio Pedro II. Este, sob a responsabilidade do poder central, deveria servir de modelo às escolas provinciais.

Após o Ato Adicional de 1834, na medida em que as Províncias ensaiavam a organização de seus sistemas escolares nos níveis primário e secundário, apareceram também, em algumas delas, as primeiras iniciativas referentes à educação de adolescentes e adultos. Grande parte das províncias, segundo Beisiegel (1974), formulou políticas de instrução para jovens e adultos. Relatórios da Instrução Pública do período fazem várias alusões a aulas noturnas ou aulas para adultos em várias delas, a exemplo do Regimento das Escolas de Instrução Primária em Pernambuco, de 1885, que traz com detalhes as prescrições para o funcionamento das escolas destinadas a receber alunos maiores de 15 anos.

Primitivo Moacyr (apud BEISIEGEL, 1974) faz numerosas referências à

educação elementar de adolescentes e adultos a partir do Ato Adicional de 1834, quando algumas Províncias, em função da elevada taxa de analfabetos, levaram alguns governos municipais, ao menos nas cidades onde tinham sede, a considerar o problema do ensino de adolescentes e adultos; foram criadas escolas noturnas e, aos domingos e no período de verão, escolas temporárias e ambulantes. Há referências à reforma do ensino da Província do Maranhão, de 1870, que propunha a criação de escolas noturnas para adultos. “O homem do povo que vive do salário encontra nessas escolas instrução que não pôde adquirir na infância e, sem prejuízo do trabalho, habilita-se a compreender melhor os seus direitos e deveres de cidadão e pai de família” (BEISIEGEL, 1974, p. 60). Entretanto, como não havia previsão orçamentária para o pagamento dos professores, a lei acabou não sendo colocada em execução. Também há referências ao funcionamento de quatro escolas noturnas na Província do Amazonas em 1877 – três delas na Capital, frequentadas por 129 alunos. Em 1878 funcionavam, de acordo com Beisiegel, três escolas no Município da Capital, com 146 alunos frequentes. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, criava cursos noturnos para adultos analfabetos do sexo masculino nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do município da Corte. A Província do Ceará também criou, em 1879, três cursos noturnos de ensino elementar para maiores de 14 anos, dois para homens e um para moças. Também há referências a auxílios financeiros dos governos locais às escolas noturnas de ensino de adultos, nas Províncias do Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe (BEISIEGEL, 1974).

Na Bahia, em 1872, Primitivo Moacyr (apud BEISIEGEL, 1974) apresenta informações sobre o ensino para adultos: “Todas as escolas para adultos são noturnas, exceto a da Casa de Prisão com trabalho. Existem 26, onze criadas pelo governo e quinze por espontaneidade dos professores públicos primários” (1974, p. 62). Muitos buscavam oferecer cursos noturnos para adultos, o que, segundo Moacyr, era permitido, mediante gratificação e com a “condição de não prejudicarem as cadeiras que regem” (1974, p. 62). Porém, estas escolas não teriam “produzido benefícios, tendo diminuído consideravelmente a respectiva frequência” (1974, p. 62). Também há referências ao ensino de adultos na Província do Rio de Janeiro, onde “as aulas noturnas seriam dadas nas casas das escolas públicas” (1974, p. 62). Mas, segundo um relatório de 1874, “as escolas noturnas não têm produzido os resultados esperados” (1974, p. 62). Há também referências a São Paulo, onde era oferecida educação para índios e também houve a fundação de cursos noturnos para adultos. Em Mato Grosso, há referências a “escolas primárias nas cadeias públicas” (1974, p. 62-63). Em Goiás, houve a “fundação de uma escola para indígenas” (1974, p. 63). No Espírito Santo, há referências a

“uma aula noturna elementar para adultos” (1974, p. 63). Em 1874, havia duas aulas noturnas na Província: “uma na Capital, com a frequência de 26 artesãos, e outra na cidade de São Mateus” (1974, p. 63).

Em Minas Gerais, em 1873, o relatório da instrução faz referência a uma aula noturna mantida na Capital pela Sociedade Propagadora da Instrução; segundo Primitivo Moacyr (apud BEISIEGEL, 1974, p. 63), dizia-se que, “por sua frequência, o curso não estaria correspondendo às intenções de seus instituidores. Havia ‘iguais aulas em Campanha, Lavras, Três Fontes e Sabará, criadas também por associações, mas sem notícia alguma de seu estado’”. No Paraná, houve projeto dos mais interessantes, revelador de uma nova mentalidade que se formava e já sentia a relação necessária entre a cultura do povo e a capacidade de deliberar em casos de significação social e política. Outra inovação no Paraná, ainda de acordo com Primitivo Moacyr (apud BEISIEGEL, 1974, p. 63), foi a de “dar instrução à raça negra, com estabelecimento de escolas noturnas para adultos escravos”.

No Rio Grande do Sul, as primeiras iniciativas de educação de adultos datam de 1857; no entanto, essa Província revelava maior preconceito: a lei mandava recusar matrículas às crianças de cor negra e aos escravos e negros, ainda que libertos e livres, e, nas escolas de segundo grau que possuíssem dois professores, “deveriam eles ser alternadamente obrigados a ensinar duas vezes por semana as matérias de instrução primária, nas horas que lhes ficassem livres, ainda que fosse em domingos ou dias santos, aos adultos que o desejasse” (BEISIEGEL, 1974, p. 64).

Portanto, observações em favor da educação de adolescentes e adultos já apareciam com alguma frequência nos últimos anos do Império em diversas Províncias. Assim, está contida no relatório de reorganização do ensino primário do Município da Corte a defesa da obrigatoriedade do ensino para os indivíduos de 14 a 18 anos nas escolas de adultos, quando houvesse. Esta questão ocuparia posição relevante nos relatórios do Ministro Leônicio de Carvalho, em 1878, em que constava:

[...] faz-se mis ter ainda promover a criação de cursos para o ensino primário de adultos analfabetos, e esta necessidade assume uma importância particular quando se trata de uma reforma, como a do sistema eleitoral, para cujo êxito poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução popular [...] os cursos de adultos poderiam ser instituídos com um pequeno acréscimo de despesa, funcionando nos prédios escolares existentes, sob a responsabilidade de professores das mesmas escolas, mediante “razoável gratificação” (BEISIEGEL, 1974, p. 64 - 65).

O ensino para adultos poderia ser ministrado pelos professores que se

dispusessem a dar aulas noturnas de graça, fazendo parecer que se tratava de uma missão. Assim, foi criada uma espécie de rede filantrópica das elites para a “regeneração” do povo. Pretendia-se, através da educação, civilizar as camadas populares, vistas como perigosas e degeneradas.

Se houve intenção de obter bons resultados com o Ato Adicional de 1834, não foi o que aconteceu, pois, na quase totalidade das províncias, a instrução pública se manteve, durante muitos anos, em nível precário, devido à escassez de recursos financeiros e à falta de pessoal qualificado para ministrá-la. Até mesmo o ensino das primeiras letras não encontrou condições favoráveis para ampliar o atendimento e melhorar sua qualidade.

Assim, ao findar o Império, a própria educação primária das crianças não vinha merecendo maior atenção, e as escolas para adultos e analfabetos não haviam sido criadas nem mesmo nas sedes dos distritos e tampouco os cursos noturnos nas sedes dos municípios, o que revela que nem mesmo a educação primária para crianças vinha merecendo a atenção devida. Isso pode ser melhor entendido se considerarmos que o sistema econômico-social do país não favorecia a educação do povo: em 1823, segundo Paiva, “possuíamos uma população total de 4 milhões de habitantes, dos quais quase 1.200.000 escravos; em meados do século, para 5.520.000 de habitantes livres contávamos com 2.500.000 escravos” (1983, p. 63).

No final do período imperial e começo da República, as poucas escolas primárias existentes atendiam cerca de 250 mil alunos num país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais aproximadamente 85% eram analfabetos. O abismo entre os setores da sociedade brasileira no que se refere ao acesso à educação não se alterou significativamente: enquanto uns eram enviados para a Europa em busca de estudos superiores, formando a elite político-intelectual do país, a imensa maioria da população continuava analfabeta. Durante todo esse período, a escolarização formal acontecia mais como escolarização doméstica de iniciativa privada, às vezes organizada em grupos de parentes ou vizinhos em áreas rurais e que atendia um número significativo de alunos, ultrapassando até mesmo a rede de escolas públicas existente. Além disso, é preciso lembrar que a educação do povo estava abandonada. “Foi especialmente a partir da República em 1889 que a escolarização ganhou impulso em direção à forma escolar que conhecemos atualmente” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 21).

A Reforma Leônio de Carvalho, de 1879, já preconizava a necessidade de promover a criação de cursos elementares noturnos, pois acreditava que a restrição ao voto do analfabeto contribuiria para o desenvolvimento da educação. Logo, a Lei Saraiva, de 1881, que determinava eleições diretas, foi a primeira a colocar impedimentos – ao lado de outras restrições, como a de renda – aos votos dos analfabetos, o que reforçava a concepção do

analfabeto como ignorante e incapaz. Já a República referendou, em sua primeira constituição (1891), a proibição do voto do analfabeto e eliminou a seleção de eleitores por renda. O censo de 1890, segundo Soares e Galvão (2005), “mostrava que mais de 80% da população brasileira era analfabeta, o que gerou, entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de ‘vergonha’, diante dos países ‘adiantados’” (2005, p. 262).

De acordo com Maria Cristina Gomes Machado (2005), o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de Leônicio de Carvalho, marcou o início do processo de organização da escola pública obrigatória para ambos os sexos dos 7 aos 14 anos. O decreto, buscou, de acordo com a autora (2005), reformar o ensino no país propondo, em vez de um projeto, a forma de um decreto.

O decreto traçava disposições que deveriam ser observadas nos regulamentos de instrução do município da Corte; porém, de acordo com Machado (2005, p. 94), seriam cumpridas de imediato apenas aquelas determinações que não trouxessem aumento de despesas e as “questões que envolviam financiamento teriam que esperar aprovação da Assembleia Legislativa, aprovação que não chegou a acontecer”. O decreto entrou em vigor após passar pela apreciação da Comissão de Instrução Pública.

O decreto, de acordo com Machado (2005), justificava-se tendo em vista acolher, a partir de 1879, os filhos de escravos nascidos após a Lei do Vento Livre de 1871, pois esses filhos estariam em idade escolar. Ele provocou, naquele momento, grande polêmica por considerar o ensino livre, a livre frequência e tornar o ensino religioso facultativo. Na proposição do decreto previa-se que o ensino fosse totalmente livre, porém com inspeção oficial para garantir as condições de higiene, e os professores, ao abrirem os cursos, seriam obrigados a fornecer informações à inspeção oficial quando solicitadas, sob pena de multa em caso de não cumprimento das determinações. Para garantir a frequência das crianças pobres, o decreto determinava o fornecimento de vestuário, livros e demais objetos para a realização dos estudos.

Araújo Freire (1989) destaca, ainda, a atuação ativa de diversos intelectuais, em especial Rui Barbosa, que no período imperial se manifestou contra o quadro vergonhoso em que se encontrava a educação no Brasil e os métodos de ensino empregados. Ela considera ainda que, apesar das ideias deste serem bastante marcadas pela realidade de países europeus, sua importância deveu-se, especialmente, à crítica ao modo como era realizado o ensino, por se basear na memorização. Opondo-se a esta forma de educação, Rui Barbosa defendeu um método ativo, experimental. Sobre tal defesa, Araújo Freire esclarece que

[e]ste é um método natural que, primeiro, mostra e explica as coisas ou as idéias e,

só depois, apresenta as palavras. Valoriza a observação e a prática, enfim a experiência, sendo, para isto, necessário ensinar-se através de coisas reais, formas reais, cores reais e sons reais (ARAÚJO FREIRE, 1989, p. 107).

Buscamos, nesta primeira parte, compreender as origens, a evolução e as funções das ideias, das leis e das tentativas de implantação da educação de adultos no Brasil nos primeiros quatro séculos de história. O que apresentamos até agora nos mostra que, até o século XIX, não havia uma preocupação do Estado em resolver o problema da escola pública e, muito menos, a educação para pessoas jovens e adultas. Não havia condições econômicas, políticas, sociais, materiais e humanas para difundir escolas por todo o território habitado. Além disso, o interesse da população pela instituição escolar era muito pequeno, visto que, no Brasil, predominava na época uma cultura basicamente rural; a população estava dispersa, com precários recursos de comunicação e transporte, e o país tinha por base econômica a agroexportação que empregava mão de obra escrava. A escola era uma instituição em processo de constituição e, por isso, disputava espaço com outras entidades, e não havia ainda despertado o necessário interesse da população. Diante disso, é forçoso afirmar que, tanto no período colonial como no Império, não havia preocupação séria com a instrução pública elementar e, muito menos, com a educação popular e com a Educação de Jovens e Adultos, visto que não havia sequer planos ou metas e nenhum estímulo para atrair, formar e manter um quadro de profissionais. Ela era completamente desorganizada. Na próxima etapa deste trabalho, buscaremos identificar e analisar a implantação e o desenvolvimento da educação de adultos no Brasil-República.

1.3 A Educação de Adultos na República

A passagem do regime monárquico para a República se refletiu na composição da sociedade brasileira, e as mudanças que se iniciaram a partir de 1870 possibilitaram, segundo Paiva (1983, p. 78) “o surgimento de novos setores sociais”. No período republicano, a educação, de um modo geral, também não teve melhorias. A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou, também, a descentralização do ensino, ou, como aponta Romanelli (1991), a dualidade de sistemas, consagrando o que já se vinha mantendo desde o Império. “A par dessa dualidade, a 1^a República tentou várias reformas, sem êxito, para a solução dos problemas educacionais mais graves” (1991, p. 42).

A partir da República, iniciaram-se inúmeras campanhas, normalmente de curta

duração, descontínuas, sem grande sistematização e buscando sempre o apoio e a parceria das diferentes instâncias da sociedade civil. Esse fato reflete a falta de compromisso do poder público em definir uma política de educação institucional, de forma que as práticas para a área fossem desenvolvidas de maneira sistemática, através da rede de ensino regular, como acontece com os demais níveis de escolarização. As primeiras iniciativas desse período se estendem até a Revolução de 1930, período em que os formuladores de políticas e responsáveis pelas ações tomavam a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita.

Esse quadro se alteraria, lentamente, durante a Primeira República. Com a continuidade da descentralização das atribuições do ensino de níveis primário e secundário, as iniciativas de implantação do ensino de adultos dependeriam, agora, dos Estados. Num primeiro momento, realizou-se uma grande campanha, contando com vários segmentos da sociedade, cujo lema era: “Combater o analfabetismo é dever de honra a todo brasileiro”. Olavo Bilac, em 1916, chegou a fundar a Liga da Defesa, que tinha como um de seus objetivos combater o analfabetismo.

Levantamentos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos apresentados por Beisiegel (1974) indicam que, na década de 1920 e principalmente após a Revolução de 1930, quase todos os Estados acabaram tomando algumas iniciativas de implantação do ensino de adultos:

Assim, a legislação do Estado do Amazonas (1932) refere-se a cursos noturnos, e obriga todas as firmas, indústrias, proprietários de castanhais e seringais, desde que empreguem mais de 80 homens, a manterem cursos para maiores de 15 anos, sob pena de multa. O Pará (1935) prevê ensino primário popular de dois anos, em escolas noturnas, nas quais, além de linguagem e matemática, se deveria ensinar geografia, história do Brasil e instrução moral e, sempre que possível, noções sobre ofícios mais comuns. As legislações do Maranhão (1932), do Piauí e de Sergipe (1935) dispõem sobre escolas noturnas, para ensino supletivo. O Ceará, por um decreto de 1932, cede as escolas públicas primárias, gratuitamente, a quem se propuser realizar cursos noturnos. O regulamento de ensino do Rio Grande do Norte (1936) prevê escolas noturnas, de preferência nos bairros operários e povoados agrícolas. O mesmo se dá na Paraíba, em que pessoas de 16 anos poderiam receber ensino noturno; no mesmo estado, dispõe-se sobre a possibilidade de as escolas complementares do interior manterem cursos comerciais, de funcionamento noturno. Em Pernambuco, desde 1928, estabelecia-se que, “para os adultos, a quem as dificuldades da vida não proporcionassem ensejo de aprender, as noções indispensáveis ao exercício de suas profissões seriam dadas em cursos noturnos”. Nesses cursos, o professor deveria verificar o que o aluno desejava ou necessitava aprender, “de modo não só a poder ler, escrever e contar, mas a qualificar-se melhor na profissão que viesse exercendo”. O Regimento de 1936, no Estado de Alagoas, previa a organização de um censo popular para o conhecimento do número de analfabetos, para que fossem instaladas escolas; e obrigava as empresas industriais e agrícolas [...] a instalarem cursos de alfabetização. A legislação da Bahia refere-se a cursos noturnos e prevê a manutenção de classes em instituições privadas e

sindicatos profissionais, sob a fiscalização do Departamento de Educação. O Espírito Santo dispôs sobre o ensino supletivo junto aos grupos escolares e em núcleos onde houvesse mais de 35 analfabetos. No estado do Rio de Janeiro, criaram-se cursos diurnos e noturnos para estudos de continuação e aperfeiçoamento. Em São Paulo, o Código de Ensino de 1933 dispôs sobre cursos de dois anos, destinados à alfabetização, prevendo também cursos de caráter profissional, adaptados às necessidades regionais. O mesmo se pretendeu no Estado de Santa Catarina, onde o Regulamento de Ensino de 1939 estabeleceu cursos de dois anos para adultos, nos locais onde houvesse de 30 a 40 analfabetos. No Rio Grande do Sul, a legislação dispôs sobre cursos noturnos, em especial nas escolas anexas a quartéis. Mais completa legislação foi a do Distrito Federal, que mandou transformar os cursos elementares noturnos em “cursos populares”, que deveriam ministrar educação elementar, paralelamente à difusão de noções de saúde, puericultura, economia social e Direito Civil (BEISIEGEL, 1974, p. 65-66).

Em suas formas iniciais, a educação de adultos nos primeiros tempos da República se aproximava, ainda, da concepção amplamente difundida anteriormente, relacionando mudança social e mudança educacional, e aparecia, basicamente, como uma reação da oferta às características da procura, não apresentando, de modo algum, as características que viria a assumir mais tarde em meados da década de 1940, quando começou a dar sinais de superação das práticas vigentes na fase anterior.

Soares e Galvão (2005) apontam algumas práticas de alfabetização de adultos que foram desenvolvidas nos anos de 1930 no Brasil, entre as quais podemos destacar “o ensino supletivo, organizado por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de InSTRUÇÃO PÚBLICA do Distrito Federal, hoje município do Rio de Janeiro” (2005, p. 265). Assim, foi na década de 30 que a educação básica de adultos passou a fazer parte da história da educação do Brasil, ao mesmo tempo em que o sistema público de educação primária começou a se concretizar no país.

Nesse sentido, cabe, então, atentar às transformações pelas quais o país estava passando: a crise do modelo agroexportador e o processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. Foi nesse período que a educação básica e gratuita começou a ser impulsionada no país pelo governo federal, que, além de traçar as diretrizes educacionais, atribuía responsabilidades a estados e municípios. O pensamento da elite da época era de oferecer instrução para todos, influenciada por um pensamento moderno e liberal que preconizava que a educação livrava ou amenizava os sujeitos das ilusões do entusiasmo e da superstição, que poderiam ser a origem de terríveis desordens, facilitando o desempenho do governo no controle social e na preparação dos sujeitos para as responsabilidades da cidadania. Assim, o país sob a ditadura de Vargas buscou, pela centralização das ações, a formação de um Estado nacional moderno: como exemplo, temos a constituição das leis trabalhistas, a normatização dos sindicatos e a expansão do sistema educativo.

No contexto do Estado Novo, segundo Romanelli (1991), as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entraram “numa espécie de hibernação” (1991, p. 153). A Constituição de 1937 deixava de proclamar a educação como dever do Estado. Aquilo que na Constituição de 1934 era dever do Estado passou a ser uma ação meramente supletiva, conforme expresso no artigo 129:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (apud ROMANELLI, 1991, p. 153).

A partir da década de 1930, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar para os adultos. As transformações decorrentes do processo de industrialização e urbanização geraram profundas mudanças na sociedade. Nesse contexto, foi criado em 1938, o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos –, o que permitiu a instituição, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual deveria, com um programa de ampliação da educação primária, incluir o Ensino Supletivo para adultos e adolescentes.

Com isso, no governo de Getúlio Vargas começaram a ser reformados alguns ramos do ensino por iniciativa do então Ministro de Educação Gustavo Capanema, mas “[a]inda uma vez o Governo preferia conduzir-se para o terreno das reformas parciais, antes que para o da reforma integral do ensino, como exigia o momento” (ROMANELLI, 1991, p. 154). Este conjunto de reformas tomou o nome de Leis Orgânicas do Ensino⁶, que

⁶ As chamadas “Leis” Orgânicas do Ensino se constituem num conjunto de Decretos-Lei que tiveram como objetivos reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquele momento histórico (expansão do setor terciário urbano, constituição de uma classe média, do proletariado e da burguesia industrial, resultante da intensificação do capitalismo no país). Foram elaborados por uma comissão de “notáveis” presidida por Gustavo Capanema durante o Estado Novo do governo Vargas e, com a queda deste, durante o governo provisório de José Linhares, tendo como Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha. Em seu conjunto, também ficaram conhecidos como Reforma Capanema. Foram eles: 1) Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); 2) Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; 3) Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; 4) Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; 5) Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário; 6) Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; 7) Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Cram o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e; 8) Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola.

abrangeram todos os ramos do primário e do médio, sendo complementadas por outras mais tarde. Apesar dos aspectos positivos evidentes na organização do ensino técnico profissional, para Romanelli, algumas falhas se faziam notar na legislação:

[...] talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do ingresso na 1^a série do ciclo básico. A menos que ele abandonasse completamente os estudos a meio caminho, se quisesse reorientar sua escolha deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar noutro ramo sem ter a chance de ver seus estudos aproveitados nessa transferência. De qualquer forma, uma ou outra alternativa redundaria sempre em desperdício de recursos aplicados à educação e em perda de tempo por parte do estudante (ROMANELLI, 1991, p. 156).

A década de 1940 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a Educação de Jovens e Adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), e outros. Esse conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais e organizações como a UNESCO exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

De 1942 a 1946, com as Leis Orgânicas do Ensino, o Ministro Gustavo Capanema propôs a reforma de alguns ramos do ensino, com clara valorização do ensino profissional, e por decretos-lei foram criados o SENAI e, SENAC, valorizando, dessa forma, o ensino profissionalizante. O ensino ficou composto, nesse período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização, e iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU – Organização das Nações Unidas alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e a democracia.

Com a criação da UNESCO⁷ (Organização das Nações Unidas para a Educação,

⁷ A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), fundada em 1945, estimulava a realização de programas nacionais de educação de base nos países-membros, principalmente naqueles considerados “atrasados”. Nesse momento é que se cunhou a expressão “analfabetismo funcional”, chamando a atenção para a existência de pessoas que, embora soubessem decodificar, não eram capazes de utilizar cotidianamente a leitura e a escrita (SOARES e GALVÃO, 2005, p.266).

Ciência e Cultura), ocorreu, então, por parte desta, a solicitação de que os países que a integravam educassem os adultos analfabetos. Soares e Galvão (2005) informam que, no Brasil, “os altos índices de analfabetismo [...] chegavam a mais da metade da população com 15 anos ou mais [...] a 56%” (2005, p. 266). Devido a isso, em 1947, o governo lançou a 1^a Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. “Foram criadas, inicialmente, dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país e uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos” (2005, p. 266). Houve, também, a produção de diversos tipos de materiais pedagógicos: cartilhas, livros de leitura e folhetos diversos sobre noções elementares de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos.

O primeiro guia de leitura, organizado em lições que partiam de palavras-chave, tinha como base de sua elaboração o método silábico. Pequenas frases e textos de conteúdo moral e com informações sobre higiene, saúde e técnicas de trabalho compunham a parte final do livro (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 266 – 267).

A Campanha fazia vários apelos ao engajamento de voluntários para erradicar o “mal do analfabetismo” do País. Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal em termos psicológicos e sociais, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado. O aspecto redentor, missionário e assistencialista da alfabetização de adultos permaneceu nesse período.

Segundo Paiva (1983), a 1^a Campanha de Educação de Adultos foi lançada por dois motivos: o primeiro era o momento pós-guerra que vivia o mundo, que fez com que a ONU fizesse uma série de recomendações aos países, entre elas a de olhar especificamente para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, gerando a necessidade de ampliar o contingente de eleitores no país. Ainda no momento do lançamento dessa 1^a Campanha, a Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação preparavam o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Ministério, então, convocou dois representantes de cada Estado para participar do Congresso. A partir daí, o SEA – Serviço de Educação de Adultos do MEC elaborou e enviou aos SEAs estaduais, para que fossem objetos de discussão, um conjunto de publicações sobre o tema.

As concepções presentes nessas publicações, segundo Paiva (1983), eram: o

investimento na educação como solução para problemas da sociedade; o alfabetizador identificado como missionário; o analfabeto visto como causa da pobreza; o ensino de adultos como tarefa fácil; a não necessidade de formação específica; a não necessidade de remuneração, devido à valorização do “voluntariado”. A partir daí, então, iniciou-se um processo de mobilização nacional no sentido de se discutir a Educação de Jovens e Adultos no país. De certa forma, portanto, embora não tenha tido sucesso, a Campanha conseguiu alguns bons resultados no que se refere à visão preconceituosa que foi sendo superada a partir das discussões ocorridas sobre o processo de educação de adultos. Além disso, diversas pesquisas começaram a ser desenvolvidas e algumas teorias da psicologia foram, gradativamente, desmitificando a ideia de incapacidade de aprendizagem atribuída ao educando adulto.

Muitas críticas também foram feitas ao método de alfabetização adotado para a população adulta na 1ª Campanha de Educação de Adultos. Entre elas merecem destaque: as precárias condições de funcionamento das aulas; a baixa frequência e aproveitamento dos estudantes; a má remuneração e a desqualificação dos professores; a inadequação do programa e do material didático para a população adulta analfabeta e a superficialidade do aprendizado, pelo curto período destinado para tal.

Paiva (1983) também aponta que, dentre todas as delegações representantes de cada estado que participaram do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos no Brasil, realizado em 1947 no Rio de Janeiro, uma se destacou por ir além das críticas, apontando soluções. Foi a delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, que propunha uma maior comunicação entre o educador e o educando e uma adequação do método às características das classes populares.

Em 1946, com a instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista, houve um deslocamento do projeto político do Brasil, passando do modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano, que gerou a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada. Em função disso, em 1947, o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade). O objetivo da campanha não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo, e ela atuou no meio rural e no meio urbano.

No meio urbano, ela visava à preparação de mão de obra alfabetizada para atender as necessidades do contexto urbano-industrial. Na zona rural, visava fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul. Ainda em

1947, realizou-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, e, em 1949, ocorreu mais um evento de extrema importância para a educação de adultos: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e, também, incrementar a produção.

Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 1950; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso, e a campanha se extinguiu antes do final da década de 1950. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios.

Sem dúvida, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos propiciou uma discussão no campo teórico-pedagógico acerca do analfabetismo e da educação de adultos no país. A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar, também, à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Vale lembrar que, nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança. Assim, uma professora encarregada de formar os educadores da Campanha, num trabalho intitulado “Fundamentos e metodologia do ensino supletivo”, usava as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto:

Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. O analfabeto, onde se encontre, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras. [...] inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, [...] ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas (apud PAIVA, 1983, p. 185-186).

Com isso a autora evidencia que o processo de ensino e aprendizagem do adulto buscava restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de ocupar uma

posição igualitária no jogo conflitual da sociedade, uma vez que o analfabeto, mesmo sendo um adulto, era considerado uma criança grande, que desempenhava suas responsabilidades de homem de família com deficiência, por não ser considerado apto a desempenhar as atividades do mundo adulto. Por não dominar o mundo das letras, esse adulto era considerado “adulto-criança”, não lhe sendo permitido ocupar funções nos planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas.

Porém, durante a própria Campanha, essa visão se modificou; passou a crescer o número das vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. Para tanto contribuíram, também, teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças. A confiança na capacidade de aprendizagem dos adultos e a difusão de um método de ensino de leitura para adultos conhecido como Laubach inspiraram a iniciativa do Ministério da Educação de produzir, pela primeira vez, por ocasião da Campanha de 1947, material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos.

Nos primeiros anos, a Campanha conseguiu resultados significativos: foram criados vários cursos supletivos, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. Ela extinguiu-se antes do final da década de 1950, sendo alvo de severas críticas que foram realizadas pelos próprios participantes nela engajados, especialmente pelo grupo liderado por Paulo Freire, que dizia que a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos/as educandos/as e que o trabalho educativo deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem. Por consequência, ele defendia que os materiais didáticos a serem usados pelos alunos não poderiam ser uma simples adaptação daqueles que já eram utilizados com as crianças. Subjacente a essas ideias estava a concepção de que o adulto não alfabetizado não deveria mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um produtor de cultura e de saberes. Por isso, um dos pressupostos da proposta de alfabetização de Freire consistia na ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Além disso, Paiva (1983) aponta que o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população, e sim as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado.

Em 1958, foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, objetivando avaliar as ações realizadas na área e visando propor soluções adequadas para a questão. Foram feitas críticas à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. A maioria das iniciativas e ações que ocorreram nesse

período passava à margem das reflexões e discussões sobre o analfabetismo e um referencial teórico próprio para a educação de adultos no Brasil e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico.

Paulo Freire acabou por se tornar mais tarde um marco teórico na educação de adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho que unia, pela primeira vez, a especificidade dessa educação com a questão de a quem educar, para quê e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo.

Freire buscou inverter a concepção, amplamente difundida nas décadas anteriores, de que o adulto analfabeto era a causa do subdesenvolvimento do país. A partir das suas ideias, ele passou a ser entendido como vítima de uma sociedade injusta e desigual em que, pela educação (a não oferta da educação), o sistema buscava reproduzir o poder das elites políticas, econômicas e sociais do país. Ao adotar uma metodologia em que trazia a discussão do que é cultura, ele buscava fazer os sujeitos se reconhecerem como produtores de cultura a partir de suas próprias situações cotidianas. A partir daí, passou a inverter a visão que o analfabeto tinha de si mesmo como um sujeito sem cultura.

Ao trazer a discussão sobre a cultura, a alfabetização passa a inserir-se como mais um (poderoso) instrumento para a leitura do mundo. Na concepção de educação de Freire, passa a ficar cada vez mais evidente o papel político que ela pode vir a desempenhar na construção de outra sociedade, uma sociedade com justiça e igualdade social. Freire se opõe ao paradigma anterior e, em contraposição a ele, desenvolve as bases de um paradigma pedagógico que se fundamenta num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e problemática social. Na sua concepção, a construção de uma nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas, mas apenas pelas massas populares, que são a única força capaz de operar a mudança. “As massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Percebem que outros têm mais facilidade que eles e descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva” (FREIRE, 1983b, p. 37). Para esse autor, a construção dessa nova sociedade se dá a partir da educação.

Mesmo durante a ditadura militar, as ideias de Freire sobre o papel e o processo da educação foram sendo divulgadas através de inúmeros agentes: intelectuais, artistas, estudantes, militantes da igreja, militantes políticos, enfim, de setores da população que se sentiam comprometidos politicamente com as classes populares e buscavam uma real transformação, baseada no respeito mútuo, na solidariedade humana, na reflexão coletiva, no

compromisso de cada um com a aprendizagem de todo o grupo.

A concepção que surgiu com a difusão das ideias de Paulo Freire foi a de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo através da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos. Na percepção de Freire, portanto, educação e alfabetização se fundem num único processo. Alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura consciente e atuante do homem para com seu contexto. Essas ideias de Paulo Freire se expandiram pelo país, e ele foi reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos.

Em 1961, foi elaborada nossa primeira lei que reconhece a educação como direito de todos. Em decorrência dela, foi elaborado em 1962 o Plano Nacional de Educação. Em 1963, foram extintas as campanhas nacionais de educação de adultos. Em 1963, o Governo João Goulart encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Paiva (1983) destaca quer, quando se extinguiram oficialmente em 1963 “as campanhas nacionais de educação de adultos, floresceram movimentos locais, públicos e privados em todo o país. Tais movimentos vinham sendo criados desde o início da década e em 1963 se multiplicavam com maior rapidez” (1983, p. 243). Eles compartilhavam o mesmo entendimento no que concerne à valorização do analfabeto como homem capaz e produtivo. Segundo essa concepção, a educação seria um meio para a formação, o desenvolvimento e a instrumentalização cultural do povo.

Em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse processo e a proposta de educação de Freire passou a ser vista como ameaça à ordem política instalada. Assim, com o Golpe Militar, como aponta Paiva (1983, p. 259), “o temor aos efeitos dos programas de educação de massas, criados entre 1961 e 1964, observou-se através da repressão desencadeada contra esses programas e seus promotores”. A partir de abril de 1964, um grande número de programas desapareceu. Em especial os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos, muitos foram extintos e seus líderes punidos por serem considerados subversivos.

Paulo Freire, importante autor na história da alfabetização de adultos, foi punido, teve seus direitos políticos cassados e partiu para o exílio. A partir daí, deu-se o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. As ideias de Freire foram proibidas de circular no Brasil durante muito tempo. Um dos únicos movimentos de alfabetização de adultos a sobreviver foi o Movimento de Educação de Base (MEB) por estar ligado ao MEC e à Igreja Católica. Nos dois primeiros anos do novo

governo, o problema da educação dos adultos foi deixado de lado pelo Ministério da Educação, e a falta de esforços brasileiros para “educar sua população adulta repercutia mal internacionalmente” (PAIVA, 1983, p. 260).

Em função dos reiterados apelos da UNESCO no sentido de que o Brasil desenvolvesse programas de combate ao analfabetismo, a primeira manifestação do novo governo em relação à educação de adultos, de acordo com Paiva (1983), foi em 28 de fevereiro de 1966 (decreto nº 57.895), quando o Presidente da República Marechal Castelo Branco determinou que os saldos não aplicados dos Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio deveriam ser aplicados pelo MEC a fim de atender, entre outros objetivos, o ensino fundamental das pessoas analfabetas de mais de 10 anos de idade. Com isso, o governo retomou o problema, através do Ministério da Educação (Plano Complementar), com a Cruzada da Ação Básica Cristã – ABC, em colaboração com a USAID, programa em que a educação de adultos era entregue à orientação norte-americana e as atividades se desenvolviam, preferencialmente, no Nordeste. A perspectiva política da Cruzada ABC, como também seus objetivos em relação ao fenômeno educativo diferiam, de acordo com Paiva (1983), dos movimentos inspirados no método Paulo Freire.

O homem ao qual a Cruzada ABC destinava sua programação era definido, de acordo com Paiva (1983), como um “parasita econômico que, através da educação, deveria começar a produzir e a participar da vida comunitária” (1983, p. 268) e, em função do surto de desenvolvimento que o Nordeste estava vivendo naquele momento, a Cruzada definia-se como “um programa que, compreendendo o desnível industrialização-habilitação, havia sido planejado com a finalidade de ajudar o homem analfabeto nordestino a acompanhar o desenvolvimento da região” (PAIVA, 1983, p. 268).

A Cruzada difundiu, também, a ideia de que os programas anteriores haviam semeado ideias que precisavam ser esquecidas. Assim, com estes programas se divulgou por todo o país a necessidade de considerar a educação como um investimento que precisava ser rentável, e esta exigência trouxe consequências para os programas cujas atividades e métodos deviam ser racionalizados. Assim,

[d]e modo geral, os técnicos brasileiros, já amplamente imbuídos da idéia de planejamento educacional, manifestaram-se clara e sistematicamente contra as campanhas de massa a partir dos meados da década; ao atendimento dos objetivos políticos eles opõem a necessidade de organizar programas rentáveis do ponto de vista econômico e social. São recomendadas experiências de alfabetização funcional ao invés de amplas campanhas de alfabetização e educação de adultos (PAIVA, 1983, p. 261).

Cury (2009) assinala que o Golpe Militar de 1964 trouxe novos impactos na educação escolar, inclusive com a desvinculação dos impostos para a educação. A partir da implantação do regime militar, como forma de reprimir os programas de alfabetização e de educação popular, o governo passou então a permitir somente a realização de programas de alfabetização de adultos de cunho assistencialista e conservador, até que em 1967, tendo como presidente o General Artur da Costa e Silva, o próprio governo federal assumiu o controle da alfabetização de adultos e implantou o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo.

Assim, ao final da década, a tecnificação da área educativa parecia firmar-se no país. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos se esvaziaram de todo sentido crítico e problematizador, proposto anteriormente por Freire (Paiva, 1983). Na década de 1970, ocorreu a expansão do Mobral, que representou uma política educacional implantada no período da ditadura militar e que se expandiu por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Porém, simultaneamente à política do governo militar, grupos dedicados à educação popular continuaram a produzir e a realizar experiências locais e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, pautadas nos princípios pedagógicos de Paulo Freire⁸.

Com a expansão do Mobral, em termos territoriais e de continuidade, iniciou-se uma proposta de educação integrada que objetivava a conclusão do antigo curso primário, dentro de uma linha mais criativa, porém de forte cunho ideológico com vistas à conformação social:

Os métodos e o material didático proposto pelo Mobral assemelhavam-se aparentemente aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular, pois também partiam de palavras-chave, retiradas da realidade do alfabetizando adulto para, então, ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa. No entanto, as semelhanças eram apenas superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado: as mensagens reforçavam a necessidade de esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do país. Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todo o Brasil (SOARES e GALVÃO, 2005, p. 270).

⁸ Paulo Freire organizou o “Serviço de Extensão Cultural” da Universidade Federal de Pernambuco a partir da sua tese de doutorado, onde participou ativamente do Movimento de Cultura Popular nos últimos anos da década de 1950 e início da de 1960. Este pode ser considerado o período mais fértil da experiência e reflexão, quando ele, junto com sua esposa Elza, que também era educadora, e uma equipe de colaboradores desenvolveram um método de alfabetização que permitia o aprendizado da leitura e da escrita em 45 dias.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁹, LDB 5692/71, implantou-se o ensino supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a Educação de Adultos. Assim, no regime militar, segundo Soares (2002), é no interior de reformas autoritárias, como foi o caso da Lei 5692/71 e desta “modernização conservadora”, que o ensino supletivo teve suas bases legais. O ensino supletivo ganhou, nesta lei, um capítulo próprio com cinco artigos. O artigo 24, alínea “a”, dizia que esse ensino se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria”. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a Educação de Adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país.

O Mobral, imposto pelo governo militar sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade, foi implantado, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 114), com a promessa de acabar com a “chaga do analfabetismo” em dez anos. Porém, no auge do controle autoritário do Estado, o analfabetismo era classificado como “vergonha nacional” pelo então presidente militar General Emílio Garrastazu Médici. O início da década de 1970 foi um período de intenso crescimento do MOBRAL, e “as argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia” (2000, p. 116).

Em 1974, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 116), o MEC, visando constituir “uma nova concepção de escola”, propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES). O Ensino Supletivo, na concepção do governo expressa nas palavras do Ministro da Educação Jarbas Passarinho, de acordo com Haddad e Di Pierro, teria sua importância por “suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada” (2000, p. 116), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade.

Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos entre MEC e USAID, esses cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas – modular e semestral. Como consequência, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 2002). Nos anos 1980, com a abertura política, as experiências paralelas de alfabetização, desenvolvidas dentro de um

⁹ A Lei de Reforma nº 5.692, que dedicou, pela primeira vez na história da educação, um capítulo ao ensino supletivo, foi aprovada em 11 de agosto de 1971 e veio substituir a Lei nº 4.024/61, reformulando o ensino de 1º e 2º graus. Enquanto a última LDB foi resultado de um amplo processo de debate entre tendências do pensamento educacional brasileiro, levando 13 anos para ser editada, a Lei de Reforma nº 5.692/71 foi elaborada em um prazo de 60 dias, por nove membros indicados pelo então Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho.

formato mais crítico, ganharam corpo. Surgiram os projetos de pós-alfabetização, que propunham um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas.

Os últimos anos do Mobral foram marcados por muitas denúncias de ineficiência, desvio de recursos financeiros e divulgação de falsos índices sobre o analfabetismo no Brasil. Segundo Soares e Galvão (2005, p. 270), “muitos adultos que se alfabetizaram através dele ‘desaprenderam’ a ler e escrever”, e a forma de recrutamento de alfabetizadores se dava sem muita exigência, onde qualquer um que soubesse ler e escrever poderia se candidatar a ensinar. Com isso, muitos aprendiam apenas a desenhar o nome. Isso fez com que o Mobral passasse a ser criticado pedagogicamente por não garantir continuidade de estudos aos adultos.

Durante a década de 1980, experiências fora da lógica do Mobral foram se ampliando, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação. Ineficiente e desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985 pelo então presidente José Sarney. Em seu lugar foi criada a Fundação Educar, que, ao contrário do Mobral, desenvolvia ações diretas de alfabetização, bem como exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e Secretarias de Educação.

De acordo com Soares e Galvão (2005), a década de 1980 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre a língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. Foi a partir da Constituição de 1988 que a Educação de Jovens e Adultos passou de uma perspectiva de ação assistencial para a concepção de um direito.

O presidente Fernando Collor, eleito em 1989 pelo voto direto, após mais de 20 anos de ditadura militar, no ano subsequente, 1990 – Ano Internacional da Alfabetização –, em lugar de priorizar a alfabetização extinguiu a Fundação Educar, não criando nenhuma outra que assumisse suas funções, como afirma Haddad (1997), o que passou a se refletir de forma direta neste universo de exclusão social da educação de jovens e adultos:

Foi no governo Collor que o ponto de inflexão começou a se delinejar. Ao tomar posse, em meio à reforma administrativa, fechou a Fundação Educar, encaixotando sua biblioteca e colocando seu pessoal técnico à disposição de outros setores. Criou o PNAC, Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que acabou morrendo antes de seu nascimento, sem apoio financeiro e político (HADDAD, 1997, p. 109).

Haddad (2007) aponta o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA-SP), construído e implantado em 1989, no município de São Paulo, quando Paulo Freire assumiu a

Secretaria de Educação, na gestão da então prefeita Luiza Erundina (1989-1992), como uma experiência positiva. O MOVA estava voltado à alfabetização de pessoas maiores de 15 anos e foi desenvolvido por convênios entre entidades sociais, através de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação. Foram realizadas ações voltadas para a escolarização de pessoas jovens e adultas. Assim, com o MOVA, as ações para a escolarização de jovens e adultos, antes vinculadas à Secretaria do Bem-Estar Social e configuradas como ações de caráter assistencial e compensatório, passaram a ser desenvolvidas sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do município de São Paulo e a ser vistas como direitos.

O MOVA-SP foi, de acordo com Gadotti (2010, p. 94), uma nova e importante contribuição da qual fazia parte “uma estratégia de ação cultural voltada para o **resgate da cidadania**: formar governantes, formar pessoas com maior capacidade de autonomia intelectual, multiplicadores de uma ação social libertadora”. Em quatro anos de existência, de acordo com Haddad (2007), o MOVA atendeu na cidade de São Paulo 896 turmas de alfabetização, com uma média de 18,5 alunos por sala. Porém, com o término da gestão petista, em 1993, e como a nova administração que assumiu naquele ano não comungava esses mesmos princípios, o projeto foi extinto e em seu lugar foram criados os programas Pró-Alfa no governo de Paulo Maluf.

Entretanto, após oito anos afastado da administração da capital paulista, o MOVA foi relançado em 2001, quando o Partido dos Trabalhadores voltou à administração da capital paulista. Nos últimos anos, de acordo com Haddad (2007), o MOVA difundiu-se para diversos estados, inclusive em governos não petistas, e permanece até hoje com vistas a contribuir para a redução do analfabetismo.

Nas últimas décadas, a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem despertado a atenção dos governos em vários países do mundo, de organizações não governamentais, movimentos sociais, sindicais, universidades e empresas (inclusive as de construção civil). Essa atenção deve-se, entre outros aspectos, às novas exigências do mundo do trabalho, com a implantação de sistemas de produção flexíveis e, junto com isso, à necessidade de formação continuada dos jovens e adultos que se encontram no mundo do trabalho.

No que se refere à educação, Leônio Soares (2002) lembra que a Constituição de 1988 “representou um avanço, na medida em que, pelo seu art. 208, parágrafo 1º, o ensino fundamental foi consagrado como direito público subjetivo, fazendo a inflexão da perspectiva de política compensatória para a visão de educação como direito” (SOARES, 2002, p. 157).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, surge o conceito de “Educação de Jovens

e Adultos”. Assim, em relação à EJA, embora a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação lhe tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos – nos artigos 37 e 38, que compõem essa seção –, na LDB a EJA é concebida, segundo Soares (2002), como uma modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média, com um perfil próprio e uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência, com característica própria, com dimensão de equidade e com aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das desigualdades a fim de eliminar barreiras discriminatórias. Nessa perspectiva, Soares (2002) aponta que o art. 37 diz que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (2002, p. 67).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 propôs, em seu artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia do padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área da EJA.

Quanto à educação, no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), segundo Vieira (2000), explicitou-se um projeto político sintonizado com as grandes linhas estabelecidas pela conferência mundial sobre “Educação para Todos” e com ideias que começaram a ser gestadas em governos anteriores. Com o fortalecimento da unidade escolar e a descentralização dos recursos públicos no governo, criou-se um currículo básico nacional e se deu ênfase à educação a distância, ambos com profundos problemas ainda a serem resolvidos.

O governo Fernando Henrique Cardoso, de acordo com Vieira (2000), centrou-se na gestão por resultados na perspectiva neoliberal, definidos na agenda de compromissos internacionais com vistas à inserção do país no contexto de uma economia globalizada. A opção, durante esse período, foi por uma perigosa descontinuidade administrativa no que se refere à educação. Devido às grandes mobilizações em torno do direito à educação, garantiu-se o direito para a maioria da população, mas ela ainda era de má qualidade nas escolas públicas. O MEC, no governo Fernando Henrique Cardoso, era – e ainda é – o órgão gestor de políticas para facilitar o trabalho dos estados e municípios.

Explica-se, talvez, com tal pensamento, de acordo com Paiva (2009b), por que a maioria das políticas do governo brasileiro para a educação escolar, a partir da década de 1990, priorizou a educação básica, especialmente o ensino fundamental, como é o caso do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério), criado pela lei n. 9424/96, que regula a aplicação de recursos para o ensino fundamental e regular. Com os vetos do presidente da República ficaram de fora da contabilização os educandos da EJA, para o cálculo dos recursos do novo fundo.

Apesar de o Fundo destinar-se a garantir maior equidade de recursos para a faixa de ensino obrigatório e direito de todos desde 1988, não se permitiu a sua aplicação para o enorme contingente de brasileiros excluídos dos instrumentos da leitura e da escrita, de subescolarizados e de não concluintes do ensino fundamental quando crianças, do mesmo nível de ensino (PAIVA, 2009b, p. 50).

Tendo em vista esses aspectos, os vetos presidenciais impediram o uso de recursos do FUNDEF para a EJA. De acordo com Paiva (2009b, p. 50-51), desde a promulgação da Lei, passaram-se 11 anos de luta pela inclusão da EJA no Fundo, e, “mesmo com o PT na chefia do executivo federal”, o FUNDEB viria a ter êxito somente em 2007. “O MEC assumiu durante anos o não cumprimento do dever pelo Estado, sem que até hoje fosse incomodado por ferir um preceito constitucional posto como direito público subjetivo” (PAIVA, 2009b, p. 58).

Em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da Educação de Adultos para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, criada pela ONU e responsável por incrementar a educação nos países em desenvolvimento. Esta, então, chamou uma discussão nacional sobre o assunto, envolvendo delegações de todo o país. A partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país, estando presentes, atualmente, em todos os estados brasileiros.

O período de 1996 a 2001, de acordo com Di Pierro (2010), foi marcado por controvérsias em relação à importância relativa da EJA na agenda de políticas educacionais, as retóricas educativas dos acordos internacionais e a legislação nacional do período. Nesse contexto, o MEC instituiu uma Comissão Nacional de EJA, para incrementar essa mobilização. A recomendação dada foi que cada Estado realizasse um encontro para diagnosticar metas e ações de EJA.

A concepção governamental durante o período de 1990 até 2002, apesar dos embates dos educadores e dos Fóruns¹⁰ de EJA, de acordo com Paiva (2009a), estimulou o

¹⁰ Os Fóruns de EJA, de acordo com Soares (2005), surgiram no Brasil na década de 1990 com o objetivo de se constituírem em espaços de diálogo, troca de experiências e definição de ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), as universidades, sistemas, ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos como forma de intervir na elaboração de políticas públicas e no desenvolvimento de ações na área de EJA. Durante o governo Lula, os Fóruns passaram a ser reconhecidos como interlocutores do MEC e a sua coordenação nacional ganhou assento na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

afastamento da EJA como um processo de educação continuada, imprescindível para dar conta das necessidades educacionais indispensáveis ao sujeito para torná-lo capaz de “acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia, das artes, expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo, especialmente a partir do fenômeno da globalização, conferia à história” (PAIVA, 2009a, p. 24).

Os Fóruns, de acordo com Paiva (2009a, p. 25), têm-se configurado como uma das estratégias dos chamados “trabalhadores sociais”, principalmente educadores, entre outros, para continuar a desenvolver seu trabalho frente às contradições do mundo social. Com os Fóruns, lembra Paiva (2009a), ampliou-se o consenso em torno do direito humano à educação, não apenas à escolarização como ação da Educação de Jovens e Adultos, “mas também as demais ações educativas que trabalhavam com os segmentos mais pobres e os empobrecidos das populações, com a finalidade de lhes proporcionar a experiência de saber o que é ter direito, e de se organizar para conquistá-lo” (PAIVA, 2009a, p. 25).

A marca principal desses Fóruns é, ainda segundo Paiva, “o caráter informal, não institucionalizado, não submetido a nenhuma instância de poder formal, embora alguns apresentem coordenações mais ou menos estruturadas” (2009a, p. 29), e os que têm contribuído no sentido de participação solidária são, exatamente, os que atuam sem coordenações fixas e em que o sentimento de pertencimento se dá igualmente para todos os que lá estão. “O grande mérito dos fóruns é estar onde antes os atores da EJA não estavam, ou seja, concorrendo a recursos, aos cenários de discussões, marcando o lugar político da demanda social por EJA” (PAIVA, 2009a, p. 29).

No contexto internacional, a Declaração de Hamburgo, através do documento que resultou da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, buscou comprometer os países signatários “com a promoção da aprendizagem ao longo da vida” (DI PIERRO, 2010, p. 941).

Gadotti, ao analisar o relatório da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA¹¹, aponta o seguinte:

¹¹ A UNESCO tem organizado uma série de reuniões internacionais intituladas CONFINTEA, que acontecem a cada 12 ou 13 anos. A 1^a ocorreu em Elsinor (Dinamarca), em 1949, em contexto de pós-guerra, e as tomadas de decisões estavam centradas na busca da paz; a 2^a transcorreu em Montreal (Canadá), em 1963, sob a premissa de um mundo em mudança; a 3^a realizou-se em Tóquio (Japão), em 1972, trabalhando as temáticas de Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura; a 4^a aconteceu em Paris (França), em 1985, sob a temática “Aprender é a chave do mundo”; a 5^a foi realizada em Hamburgo (Alemanha), em 1997, sob o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade; a 6^a conferência aconteceu em Belém (Brasil), em 2009, e desta resultou a definição da educação de adultos como direito humano e social fundamental na promoção da cidadania democrática e do bem-estar.

Essa conferência demonstrou ainda que existem concepções muito diferenciadas de educação popular e de adultos. Destaca-se, dentro deste mosaico de projetos e propostas, a marcada concepção de educação popular como “educação continuada” nos países desenvolvidos e a educação popular como “escolarização popular” nos países em desenvolvimento (GADOTTI, 1998, p. 114).

A partir do exposto acima, fica evidente que a EJA tem se constituído no Brasil, nos últimos anos, um campo estratégico para fazer frente à exclusão e desigualdade social e, se observarmos a Lei 9.394, de 1996, o Parecer CEB 11/2000 e acompanharmos a conclusão a que chegou a Conferência de Hamburgo, bem como a orientação do relatório da UNESCO sobre educação para o século XXI, percebemos que essa modalidade tem pretensões de assumir contornos que transbordam os limites do processo de escolarização formal ao abranger aprendizagens realizadas em diversos âmbitos.

Em decorrência dos Fóruns e da Conferência da UNESCO, foi organizada, em 2001, em Brasília, uma reunião para compreender os desafios dos Fóruns, patrocinada pela RAAAB¹². Dessa forma, conclui-se que os Fóruns de EJA têm importante contribuição: socializar informações e trocar experiências, por se constituírem num espaço de pluralidade. Eles se instalam, portanto, como espaços de diálogo nos quais os segmentos envolvidos com a EJA planejam, organizam e propõem encaminhamentos em comum.

Nesse sentido, os Fóruns mantêm reuniões permanentes, em que aprendem com o diferente, exercitando a tolerância. De acordo com Soares, (2005), os Fóruns mantêm uma secretaria executiva, com representantes dos segmentos, que preparam plenárias, podendo ser mensais, bimestrais ou anuais, de acordo com a realidade específica de cada Fórum. Diversos Estados passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e, em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA. Os Fóruns, portanto, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil (SOARES, 2005).

Embora a sociedade civil tenha utilizado muitas estratégias para buscar respostas às demandas, além de reivindicar um direito negado, por outro lado, de acordo com Paiva,

[...] o MEC apontou caminhos construídos a portas fechadas, com grupos que tiveram a hegemonia do pensamento educacional brasileiro durante oito anos seguidos, na gestão de Paulo Renato Souza à frente do Ministério da Educação. Sofreu-se com a falta de diálogo entre uns e outros. A Sociedade seguiu como caudatária dos projetos, buscando diminuir o prejuízo causado pelas políticas centralizadoras do governo federal. Esta forma de operar se estendeu por quase todos os níveis da administração pública, reproduzindo-se como estratégia política

¹² Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

em tempos neoliberais. Projetos executados por algum tempo, segundo determinadas condições, seguiram como modelos inalterados, isentos do diálogo e da crítica, tanto à direita quanto à esquerda política.

Programas e projetos, em certas condições e com diferentes graus de controle, fizeram “institucionalmente” a parceria sociedade civil-estado. Alguns podem ser citados, eleitos pela abrangência e aporte de recursos que carrearam: Alfabetização Solidária, Movimento de Alfabetização para Jovens e Adultos (Mova), Telecurso 2000, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), etc. Com graus diferenciados de crítica, todos eles ainda permanecem no cenário, uns com destacados méritos, outros com concepções que suscitam muitas interrogações quanto a mantê-los por tantos anos intocados (PAIVA, 2009a, p. 26).

Em 2001, no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi homologado, com vetos aos recursos, o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração prevista para dez anos. No caso da EJA, em função dos vetos que sofreu, resistia timidamente a sua garantia como um direito social. De acordo com Paiva (2009b, p. 59), “as metas e as diretrizes precisavam de sintonia e de vontade política para que se tornassem realidade”.

Nesse contexto, a Lei que aprovou o PNE recomendou que os estados, o Distrito Federal e os municípios também elaborassem seus respectivos planos decenais, tendo como base o Plano Nacional. Porém, Dourado (2006) aponta que foram poucos os estados e um número reduzido de municípios que cumpriram tal recomendação. Em 2004, apenas dois estados, Mato Grosso do Sul e Pernambuco, haviam aprovado, por lei, seus respectivos Planos Estaduais de Educação. Quanto aos municípios, segundo Dourado, não há informações consistentes.

A Lei também estabeleceu que a União e a sociedade civil realizassem avaliações periódicas acerca do cumprimento das metas. Porém, após quatro anos de vigência do PNE, no que se refere aos objetivos que visavam contemplar a participação da sociedade civil, nada se efetivou com relação à correção de deficiências e distorções que o plano poderia conter (DOURADO, 2006).

Em 2003, início do governo Lula, “voltou-se a pensar na EJA como prioridade, mas restrita inicialmente à alfabetização” (Paiva, 2009b, p. 59). A partir daí, o MEC reassumiu a responsabilidade e o protagonismo no campo da alfabetização de adultos, com a implementação de uma série de ações para enfrentar o analfabetismo em todo o país.

Nesse contexto, Paiva (2009a) explica que “novos cenários começaram a se delinear para a EJA com o advento de um governo popular que recolocou a centralidade da educação de jovens e adultos como prioridade política” (PAIVA, 2009a, p. 25).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) foi criado em 2005 e destinou-se, inicialmente, a atender jovens residentes nas capitais, com baixa escolaridade e

sem emprego entre 18 e 24 anos. O programa foi executado pela Secretaria Especial de Juventude da Presidência da República e ampliou o protagonismo do governo federal nesse campo. No PROJOVEM, o estudante contava com um auxílio financeiro de 100 reais mensais. O programa visava oferecer oportunidades de conclusão do ensino fundamental em um ano, integrado à formação profissional e complementado com inclusão digital. Numa segunda etapa, o programa passou a ser oferecido em 18 meses para pessoas com até 29 anos e sua abrangência foi ampliada, também, para outras regiões urbanas (BRASIL, 2009).

Outra ação relevante e que contempla a integração entre formação em nível fundamental e qualificação social e profissional em agricultura familiar e sustentabilidade foi desenvolvida a partir de 2005, por meio da Secretaria de Educação Continuada: o Programa Saberes da Terra. Este Programa, vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), proporcionou melhor escolarização a 5 mil jovens agricultores de diferentes estados do Brasil, que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentamentos em 12 estados do país. (BRASIL, 2009).

Entre as ações desenvolvidas no âmbito dos estados, uma experiência que se desatacou pela abrangência social, pelo ineditismo e pela relevância da problemática que aborda foi uma ação desenvolvida em Mato Grosso do Sul, por recomendação do Ministério Público, através da Secretaria de Educação, destacada a seguir:

[...] o Censo de EJA realizado pelo Estado do Mato Grosso do Sul em 2005, por recomendação do Ministério Público, de modo a acatar a prescrição da LDB de que os poderes façam o recenseamento dos jovens e adultos que não têm ensino fundamental. O levantamento, realizado pela Secretaria Estadual de Educação em todos os municípios no momento da votação para o plebiscito do desarmamento, identificou, com indicação do local de residência, 430 mil pessoas com idade acima de 25 anos que não concluíram o ensino fundamental e que gostariam de voltar a estudar, o que corresponde a metade das pessoas com menos de oito anos de estudo à época no estado. Considerando que o atendimento escolar a jovens e adultos ainda está muito abaixo da demanda potencial, entre 1% ou 2% do total da população com baixa escolaridade, é fundamental que os poderes públicos e as empresas assumam a responsabilidade de mapear a demanda, incentivando o retorno aos estudos (BRASIL, 2009, p. 105).

Diante do exposto, é preciso alertar que quando se pensa em educar jovens e adultos, não se pode restringir isso somente ao trato de conteúdos intelectuais, pois gera a implicação de lidar com valores, respeitar e reconhecer as diferenças e as semelhanças. Frente às diferentes realidades que se apresentam, faz-se necessária a formulação de políticas públicas, nos âmbitos federal, estadual e municipal, que viabilizem recursos para que os

profissionais realizem trabalhos que representem reais possibilidades de formação inicial e continuada para jovens e adultos.

É importante salientar que a efetivação dessas propostas só ocorrerá como uma proposta forte e consolidada, tendo apoio governamental, recursos financeiros e, acima de tudo, que se perceba que a melhora na qualidade do trabalho com jovens e adultos implica uma ação contínua, de pesquisa, formação com carga horária suficiente para atender às dificuldades individualizadas dos educandos.

Superar esses desafios, a partir dos quais se construiu a Educação de Jovens e Adultos que se apresenta hoje, não é fácil. Faz-se necessário, antes de tudo, entender a escolarização desses estudantes como de fundamental importância, pois eles são os pais, as mães, os trabalhadores, aqueles que constroem, com seu trabalho, os meios necessários à sobrevivência e que deixam a sua contribuição na história. Em função disso, no mínimo, mereceriam ter direito e acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

Após seis anos de vigência do PNE, já no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, lançou-se, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Segundo Saviani (2007, p. 1241), “é lançado num momento em que se encontra formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado”. O documento, que, segundo Saviani (2007) agregou 30 ações do MEC de natureza, características e alcance distintos entre si, aparece como um grande guarda-chuva que abriga os programas em desenvolvimento no MEC e que, segundo o mesmo autor, não constitui um plano em sentido próprio, mas se define, antes, “como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstas no PNE”, porque “[...] não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este” (SAVIANI, 2007, p. 1239).

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), após a aprovação da Lei n. 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), segundo Pinto (2007), foi garantida a inclusão da Educação de Jovens e Adultos como política de Estado, assumindo-se a EJA no sistema de ensino como forma de garantir o acesso, a permanência e a continuidade de estudos do educando nesta modalidade de educação. Porém, na contabilização dos recursos destinados ao financiamento da educação, o fator de ponderação para a EJA, no valor/aluno (0,7), para as diferentes etapas e modalidades de educação a partir de 2007, era inferior às outras etapas da Educação Básica. Essa

disparidade na destinação das verbas aponta, segundo Pinto, para o desprestígio da EJA.

Assim, não há justificativa, por exemplo, para que um aluno de EJA custe menos que um aluno do ensino fundamental, a não ser que se tenha como objetivo oferecer-lhe uma educação de baixa qualidade. Estranho é também o ensino médio ter um fator de ponderação superior ao das séries finais do ensino fundamental (1,2, versus 1,1), uma vez que os seus professores possuem a mesma formação e no ensino médio, segundo dados do INEP, a razão alunos/turma é maior, o que reduz os custos (PINTO, 2007, p. 892).

Pinto afirma ainda que isso “é um sinal claro de desrespeito aos direitos dos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram garantido pelo Estado o acesso ou a permanência na escola na idade mais adequada” (2007, p. 893).

É oportuno, ainda, indicar que o II Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em 2007, conjuntamente entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, com apoio da UNESCO, definiu elementos estruturantes à elaboração do Plano Estratégico de Implantação ou Fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos em prisões, com o “objetivo de afirmar o direito à educação e melhorar as condições de sua oferta nos presídios brasileiros, onde vivem aproximadamente 423.000 jovens e adultos, dos quais 67% não têm ensino fundamental completo” (BRASIL, 2009, p. 90).

Finalmente, ocorreu em dezembro de 2009, no Brasil, a VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO). Esta representa uma importante plataforma para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global. A CONFINTEA VI foi realizada em cooperação com o governo brasileiro, em Belém do Pará, reuniu cerca de 1.500 participantes, de 144 Estados-membros, durante quatro dias, de 1º a 4 de dezembro de 2009, com o intuito de promover o reconhecimento da educação e aprendizagem de jovens e adultos como um fator importante e condutor para a capacidade de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2010).

Os 144 Estados-Membros da UNESCO, reconhecendo a educação de adultos, traçaram ações para enfrentar o desafio de reduzir o analfabetismo, prevenir e romper o ciclo da baixa escolaridade e criar um mundo plenamente alfabetizado, sendo a “alfabetização entendida como instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade” (UNESCO, 2010, p. 7).

Refletindo o foco principal da Conferência, o Marco de Ação de Belém, para nortear as ações dos Estados-membros, reconheceu o papel da “aprendizagem ao longo da vida”, “do berço ao túmulo” e “parte irrefutável do direto à educação”, envolvendo um

“continuum”. Nesse sentido, foi elaborado o documento “Marco de Ação de Belém” para nortear o aproveitamento do poder e do potencial de aprendizagem e educação de adultos na busca de um futuro viável para todos. O documento também reafirmou os quatro pilares da aprendizagem ao longo da vida, como já recomendado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros” (UNESCO, 2010, p. 5-6).

O documento faz um apelo, também, pelo aumento de recursos financeiros e humanos especializados, da oferta de currículos relevantes, de mecanismos de garantia de qualidade e uma redução na disparidade de gênero na alfabetização, além de lançar um alerta sobre a necessidade de redobrar “esforços para reduzir os níveis de analfabetismo do ano 2000 em 50% até 2015, [...] com o objetivo central de prevenir e romper o ciclo de baixa escolaridade e criar um mundo plenamente alfabetizado” (UNESCO, 2010, p. 8). Este apelo representa um desafio para o Brasil frente os dados do IBGE¹³ que revelam a persistência de elevados contingentes de analfabetos e reforçam as desigualdades no Brasil: em 2001, era de 15,1 milhões; em 2005, era de 15 milhões e, em 2009, era de 14,1 milhões o número de analfabetos na população de 15 anos ou mais. Os indicadores das taxas de analfabetismo evidenciados revelam que, em 2005, os analfabetos representavam 11,1% da população e, em 2009, 9,7% da população. Esses dados evidenciam a oferta insuficiente de EJA pela rede pública, além de elevados índices de fracasso no ensino fundamental.

É preciso, também, que reconheçamos que os mecanismos utilizados pelo poder hegemônico do Estado na formulação, na condução e no controle da política educacional pressupõem organização seletiva e criteriosa do que será ou não transmitido. A formulação da política educacional pode estar carregada de intenções, e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de políticas educacionais.

Nesse sentido, cabe à União formular a Política Nacional de Educação, expressa através de Planos Nacionais de Educação que incorporem as contribuições dos estados e municípios, dos profissionais da área e dos segmentos majoritários organizados da população. Assim, o documento final da Conferência Nacional da Educação – CONAE realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010 é a expressão mais recente de formulação de uma política nacional de educação e representa um desafio para os próximos dez anos na construção de um Sistema Nacional de Educação. Embora tenha havido ampla mobilização brasileira para a elaboração do documento final da CONAE e este seja a expressão mais recente de formulação de tal política nacional de educação, ele não se basta por si só. Para que

¹³ Fonte: IBGE. Observatório da Equidade: <<http://www.ibge.gov.br/observatoriodeequidade>>.

as deliberações alcancem os objetivos, de acordo com Di Pierro (2010), é necessária ampla e permanente mobilização e o debate permanente com a participação efetiva dos diferentes segmentos educacionais, sindicais, movimentos e organizações sociais, governamentais, universidades e demais organizações da sociedade civil, para que o processo de construção do novo PNE seja “uma oportunidade para enfrentarmos com um olhar renovado, crítico e esperançoso alguns dos antigos desafios colocados para que os direitos educativos dos jovens, adultos e idosos sejam assegurados” (2010, p. 953).

Não basta apenas a elaboração de documentos fundados no princípio do federalismo e com participação ampla. É preciso vigilância permanente para que os direcionamentos neles expressos transformem-se em políticas educacionais para todos, com uma diretriz que exija o aperfeiçoamento contínuo num regime de colaboração entre os entes federados em unidade, que supõe unidade e diversidade. Um Sistema Nacional de Educação supõe como definição, de acordo com Cury (2009, p. 24), “uma rede de órgãos, instituições escolares e de estabelecimentos – fato; um ordenamento jurídico com leis de educação – norma; uma finalidade comum – valor; uma base comum – direito”.

Entender o contexto em que as políticas públicas são engendradas e perceber os vários discursos e embates que as mesmas promovem é fundamental para compreender a Educação de Jovens e Adultos como um direito social, no contexto das políticas públicas no Brasil, e torna-se um desafio que precisa ser enfrentado em defesa de uma escola pública financiada com recursos públicos das três esferas, de forma relevante pelo governo federal, para reduzir as diferenças regionais e garantir a qualidade. Sem esse conjunto organizado não se pode conceber um Sistema Nacional de Educação capaz de fazer acontecer uma educação de qualidade entendida como um direito social para todos.

Com base no exposto acima, podemos afirmar que o desafio para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo, entre outras ações.

1.4 A Produção do Fracasso Escolar

Embora seja possível reconhecer que houve alguns avanços na educação, no

sentido de buscar contemplar a todos, o estudante adulto ainda sofre com a exclusão, pois continua sendo visto, em várias situações, como ignorante e incompetente. Vive à margem das decisões que a sociedade e o poder público tomaram ao longo da história, e o que se percebe, via de regra, são ações meramente assistencialistas que, aparentemente, são de caráter emergencial, visando, única e exclusivamente, à sua inclusão na sociedade através da inserção precária no mercado de trabalho.

O sistema educacional brasileiro tem uma longa história de exclusão. No início, observava-se isso na falta de oportunidades de acesso à escola por parte de uma grande quantidade de crianças, principalmente nas regiões mais carentes do país e, mais tarde, nos elevados índices de evasão e repetência. Hoje, muitas crianças e jovens permanecem nas escolas por longos períodos e sequer chegam a se apropriar, de fato, dos conteúdos escolares tão importantes para sua formação acadêmica e cidadã.

Uma das condições necessárias para compreender a dimensão da produção do fracasso escolar é realizar uma análise histórica das ações do Estado em relação às políticas educacionais, em especial àquelas destinadas à educação de adultos; assim também se entenderá o modo como foi se sedimentando o fracasso escolar pela negação do direito à educação ao longo da história.

O fracasso escolar no Brasil surgiu quando trabalhadores rurais e urbanos tiveram negado ou dificultado o direito ao acesso à escola pública e gratuita e foram submetidos a formas de desvalorização social com a disseminação de visões preconceituosas sobre o analfabeto e o analfabetismo.

O fenômeno do fracasso escolar também se manifesta na forma de aprovação com baixo índice de aprendizagem, o que inviabiliza o desenvolvimento das capacidades plenas de um indivíduo aprender, acreditar e sentir-se digno de se apropriar do conhecimento para se desenvolver como sujeito social e cultural. Essa é uma situação excessivamente injusta e inaceitável. Dessa forma, sua superação requer aprofundamento dos estudos sobre o fracasso escolar no Brasil.

Estudos desenvolvidos por Beisiegel (1974), Galvão e Di Pierro (2007), Patto (1996) e Romanelli (1991) constituem os referenciais mais significativos para compreender as origens mais remotas da produção do fracasso escolar e do preconceito contra os analfabetos no Brasil. As pesquisas sobre esse fenômeno estiveram marcadas, ao longo da história, por diferentes discursos que relacionavam as causas do fracasso escolar a fatores genéticos, raciais ou hereditários. Estas teorias, segundo Patto (1996), somente passaram a ser questionadas a partir da década de 1970, quando um novo discurso se fez presente e as

explicações sobre o fracasso escolar passaram a ser buscadas na origem cultural dos estudantes, o que deu origem às teorias da carência cultural.

Em Romanelli (1991) encontramos informações importantes sobre fatores atuantes na evolução do sistema educacional. Sobre o mesmo assunto, Beisiegel (1974) nos fornece dados importantes para elucidar e compreender melhor os mecanismos e processos que as variações na oferta desigual de oportunidades educativas geraram ao longo do tempo. Nesse sentido, ele aponta que a oferta de oportunidades de estudo pelo Estado em condições desiguais condiciona o modo de pensar a educação e, também, a nossa compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, em especial daqueles estudantes provenientes dos segmentos mais pobres da população.

Buscando reunir informações que nos possibilitem identificar a origem histórica das ideias com base nas quais se engendraram as diferentes concepções de educação, pobreza e fracasso escolar, bem como sobre as pessoas de diferentes origens sociais, e interpretar seus reveses para fazer uma reflexão a respeito da natureza das concepções dominantes sobre o fracasso escolar no Brasil em que se evidencia a lógica de se atribuir o rótulo do fracasso escolar ao sujeito, vemos que, segundo Patto (1996), tais concepções estão estritamente relacionadas às transformações sociais e econômicas e às políticas educacionais que caracterizaram os diferentes momentos históricos da sociedade brasileira.

As medidas implantadas a partir desses estudos são, para Patto (1996), quase sempre elaboradas a partir de uma perspectiva calcada nos interesses da classe dominante. Baseada num modelo liberal, essa perspectiva considera a escola e a educação formal como redentoras e equalizadoras das desigualdades sociais. Com um discurso pedagógico liberal, ela serve de pano de fundo às explicações do fracasso escolar em que a ideologia dominante tende a imputar a culpa aos educandos, que são responsabilizados pelas deficiências de aprendizagem, jamais ao sistema. Galvão e Di Pierro (2007) confirmam essa ideia e apontam que, diferentemente do que se costuma pensar, há na história do Brasil a fabricação de um estigma em relação ao analfabeto que, às vezes, é produzido e disseminado pelo próprio analfabeto que o incorpora e legitima. O preconceito contra o analfabeto no país é uma construção social que perpassa a própria história da sociedade, e compreendê-lo exige captá-lo na essência do modo de produção capitalista e das ideias produzidas em seu âmbito.

Em sua obra *Preconceito contra o analfabeto*, Galvão e Di Pierro (2007) apresentam um cenário “fabricado” que revela como se deu essa construção social no Brasil, em que os seres desprovidos de alfabetização e de escolarização, denominados de analfabetos, eram considerados seres que não possuem cultura, cenário em que comumente é possível

escutar alguém chamá-los de ignorantes. “O preconceito não é, portanto, nem natural nem universal” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 31). Da mesma forma, o fracasso escolar não é natural, mas foi produzido historicamente pela omissão do Estado e pelos interesses da classe dominante, como vimos no item anterior.

1.5 As Diferentes Concepções Pedagógicas presentes na História da EJA no Brasil

Ao analisarmos as diferentes concepções pedagógicas apresentadas por Gadotti (2010), podemos dizer que a classificação se baseia em critérios históricos, políticos e pedagógicos. Nesse sentido, até o final da década de 1950 a educação de adultos no Brasil era entendida como extensão da escola formal. Do ponto de vista pedagógico, recebia o mesmo tratamento do que se denomina educação tradicional. A partir do final da década de 1950, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser entendida majoritariamente como educação de base, como desenvolvimento comunitário. Mas existia também uma concepção tecnicista. Assim, na década de 1950 eram duas as tendências mais significativas para de entendimento da educação de adultos: a tendência “libertadora” entendia a educação como “conscientização” proposta por Freire; e a “educação funcional” ou “educação tecnicista” a compreendia como “treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente” (GADOTTI, 2010, p. 35). Essas duas correntes continuaram na década de 1970, quando se desenvolveu, nos moldes da concepção tecnicista, o sistema MOBRAL, com princípios opostos aos de Paulo Freire. As concepções tradicional, tecnicista e libertadora estiveram e estão presentes na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, motivo pelo qual as apresentaremos a seguir.

1.5.1 Concepção Tradicional

O modelo educacional implantado pelos jesuítas no Brasil, chamado de “pedagogia brasílica” por Nóbrega, visava se adequar às condições específicas da colônia. A proposta pedagógica expressa no plano educacional elaborado pelo Padre José de Anchieta se utilizou largamente do idioma tupi, sendo, mais tarde, suplantada pelo plano geral de estudos,

organizado pela Companhia de Jesus, conhecido como “Ratio Studiorum”¹⁴. Nesse período, de acordo com Saviani, aparece expressa no plano de estudos dos jesuítas a concepção pedagógica tradicional religiosa, que, segundo o mesmo autor, “se caracteriza por uma visão essencialista de homem [...] concebido como constituído por uma essência universal e imutável” (2005, p. 6).

Os conteúdos conceituais eram ensinados, geralmente, de forma descontextualizada da realidade. Aos alunos cabia a tarefa de aprender. Para isso, para aprender, os alunos precisariam apenas ouvir, anotar os conteúdos e os decorar até reproduzi-los automaticamente. As provas tinham caráter classificatório, com foco na memorização de dados e informações que tinham que ser reproduzidas com exatidão. As notas eram apresentadas como sentenças inquestionáveis e irrevogáveis. Essa concepção pedagógica esteve em evidência na Educação de Jovens e Adultos em diferentes momentos históricos: ora na vertente tradicional religiosa, ora na vertente tradicional leiga, em que “a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno” (SAVIANI, 2005, p. 2).

1.5.2 Concepção Libertadora

Na concepção de Freire, as causas do analfabetismo estariam relacionadas com os problemas socioeconômicos e a educação seria um mecanismo poderoso para o enfrentamento das injustiças e da pobreza, cabendo ao processo educativo trabalhar estas questões como forma de superar as desigualdades sociais (FÁVERO, 2009).

Paulo Freire¹⁵ (2010), um dos maiores referenciais na educação de adultos, sugere que quando se pensa nos sujeitos dessa modalidade educativa, a exclusão social emerge como

¹⁴ De acordo com Saviani (2005), trata-se de um documento criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, constituído por “um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, [...] abrangendo as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas Academias” (SAVIANI, 2005, p. 6).

¹⁵ Paulo Freire ficou no exílio por quase 16 anos, porque compreendeu e lutou para que a educação, “ato de ler a palavra lendo o mundo”, negada por séculos a um grande número de brasileiros e brasileiras, fosse um direito de todos. No exílio houve períodos tumultuados e produtivos: cinco anos no Chile como consultor da UNESCO no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária; em 1969, foi nomeado para trabalhar no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social da Universidade de Harvard; foi para Genebra, na Suíça, em 1970, para trabalhar como conselheiro educacional de governos do Terceiro Mundo no escritório de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné Bissau, que se concentravam na reafricanização de seus países; trabalhou no desenvolvimento de programas de alfabetização em algumas ex-colônias portuguesas pós-revolucionárias, como Angola e Moçambique, e prestou ajuda ao governo do Peru e da Nicarágua em suas campanhas de alfabetização.

fenômeno característico da forma como foram tratadas as políticas educacionais destinadas a jovens e adultos. Nesse sentido, ensina que

[a] Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular [...] O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. [...] A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. [...] A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. Nesse sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na *Pedagogia do oprimido*, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como pura incidência da ação do educador. [...] Preocupada seriamente com a leitura crítica do mundo, não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos. [...] A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência (FREIRE, 2010, p. 15-17).

Para Arroyo (2001), a EJA corre o perigo de perder esse rico legado popular ao ser inserida no corpo legal ou ao ser tratada como modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio. Mais do que uma prática de alfabetização, Paulo Freire¹⁶ criou uma pedagogia crítico-libertadora em que o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando; não para cristalizá-la, mas como “ponto de partida” para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito do mundo. Para Freire (1983a), é através da relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade para a conquista e o fortalecimento da cidadania.

Para dar sustentação à ação pedagógica nessa perspectiva, Freire (1983a) produziu uma teoria do conhecimento utilizando palavras geradoras que precisam ser compreendidas a partir do contexto histórico-social, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, e serviam para sugerir ao educando, jovem e adulto analfabeto, a reflexão sobre o seu contexto social e existencial, bem como sobre as causas de seus problemas e as

¹⁶ O educador brasileiro Paulo Regulus das Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife (PE), no nordeste do Brasil, e faleceu em São Paulo no dia 02 de maio de 1997. Destacou-se mundialmente como estudioso, ativista social e trabalhador cultural. É um dos educadores mais reconhecidos internacionalmente no século XX pelo pensamento pedagógico que desenvolveu quando, a partir de sua primeiria experiência em 1963, ensinou 300 adultos a ler e escrever em 45 dias. Sua pedagogia mostra um novo caminho para a relação entre educadores e educandos.

alternativas para a superação da sua condição social. Essa teoria consolida uma proposta político-pedagógica que elege educador e educando como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatizado pelo mundo, visando à transformação social e à construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária através da educação e da conscientização.

Em sua proposta metodológico-epistemológica, Freire dialetiza homem e conhecimento num processo permanente de problematização, e a análise da contribuição sócio-pedagógica de Paulo Freire, segundo Moll,

explicita o compromisso com os homens “concretos” temporalizados em situações de opressão. Caracterizando seu pensamento, verificamos expressões como “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1983), “Pedagogia da Pergunta” (Freire e Faundez, 1985), “Pedagogia do Diálogo e do Conflito” (Gadotti, Freire e Guimarães, 1986) e “Pedagogia para a Libertação” (Gadotti, 1989) (MOLL, 1996, p. 94-95).

Para Freire, o caráter crítico da educação implica a ideia de que o homem é um ser inacabado, o que exige elaborar uma nova teoria do conhecimento que supere a ideia de que o conhecimento é a verdade. “Para ele, uma educação crítica considera os homens como seres em permanente devir, inacabados, incompletos, numa realidade igualmente incompleta e inacabada” (MOLL, 1996, p. 95). A prática pedagógica proposta por Freire se concretiza dentro, com e a partir do grupo, considerando as condições locais, culturais e reais. Tal prática parte da vontade do alfabetizando de querer aprender a ler o mundo, causando uma reflexão sobre este e gerando a esperança na transformação.

Então, a alfabetização não pode se ater à leitura descontextualizada do mundo; deve, ao contrário, vincular o homem com essa busca consciente de ser, estar e agir no mundo, num processo que se faz único e dinâmico; melhor dizendo, é apropriar-se da prática dando sentido à teoria. Diz Freire (1983s, p. 40) sobre essa conceituação: “[...] A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. O ato pedagógico exige criar, dialogicamente, um conhecimento do mundo, num processo de sistematização, comunicar-se com a realidade e aprofundar a sua tomada de consciência sobre a mesma até perceber qual será sua práxis na realidade opressora para desnudá-la e transformá-la.

Com o Golpe de Estado de 1964, os Centros Populares de Cultura – CPCs foram extintos, e o Movimento de Educação de Base – MEB durou até 1969 com o apoio da Igreja (GADOTTI, 2010, p. 36). Embora tenha sido interrompida pelo Golpe Militar em 1964, a pedagogia libertadora foi retomada na década de 1980, como veremos no capítulo de análise dos dados da pesquisa.

1.5.3 Concepção Tecnicista

Com o Golpe Militar (1964), inicia-se o terceiro período da educação de adultos no Brasil. Ela passou a ser entendida como “educação funcional” (profissional) ou ‘tecnicista’, isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente” (GADOTTI, 2010, p. 35). A alfabetização de jovens e adultos foi reduzida ao processo de aprender a desenhar o nome. O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, no MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967). A educação de adultos foi concebida como um sistema que “visava basicamente ao controle da população”, com conteúdo acrítico e material padronizado. Além de não garantir a continuidade dos estudos, foi mais um programa que fracassou.

Quanto à orientação pedagógica do programa e do material didático do MOBRAL, de acordo com Paiva (1983, p. 296), além de incentivar o esforço individual para “vencer na vida”, de estimular a adaptação a “padrões de vida modernos”, observa-se, também, a preocupação de induzir a “novas possibilidades de consumo” e de “difundir a idéia de responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso na consecução dos novos objetivos, diminuindo os riscos de uma contestação das estruturas sócio-econômicas e políticas por parte dos que não consigam realizar suas novas aspirações” (PAIVA, 1983, p. 296). Aliada a forte repressão social, facilitava a preservação das ideias difundidas pelo movimento, bem como diminuía as possibilidades de formação de uma consciência crítica em relação às estruturas injustas da sociedade.

Assim, no campo do planejamento das metas educativas, passou-se de “uma abordagem ‘cultural’ no estabelecimento das metas educativas para uma abordagem que considerava predominantemente o treinamento e tecnificação de mão-de-obra útil e produtiva ao projeto de desenvolvimento nacional dependente com mão-de-obra educada para o mercado de trabalho. O ‘man power approach’” (PAIVA, 1983, p. 297). A aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo parecia afirmar-se no Brasil, sendo fortemente influenciada pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas – modular e semestral. Como consequências ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 2002).

Para Freire, a concepção pedagógica tecnicista-bancária é a prática do educador

pragmático, na qual “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1983a, p. 67). Na sua prática, este educador valoriza o treinar, transferir saberes prontos, acabados, e exercitar destrezas como memorização, repetição.

Em tal prática, de acordo com Freire, os alunos são os que nada sabem; nela, o professor narra ou transmite o saber, “estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (1983a, p. 68-69), requer do aluno que ele seja exímio nas tarefas. Substitui-se a cultura de caráter religioso e sobrenatural por uma cultura baseada em fatos concretos, úteis e pragmáticos.

Na concepção tecnicista, o homem é considerado um produto do meio. É uma consequência das forças existentes em seu ambiente, controladas, cientificamente, através da educação, sendo possível prever os resultados de determinada abordagem em relação ao homem ou produto final.

1.6 O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA no contexto da EJA

Como já demonstramos anteriormente, o acesso formal à educação básica, na história no Brasil, foi precário e adentrou, também, o século XXI com baixos indicadores de atendimento e de qualidade: taxa de analfabetismo superior a 10% da população; tempo médio de permanência na escola em torno de quatro a seis anos; tempo médio de conclusão do ensino fundamental acima de 11 anos.

Para superar as causas sociais que produzem e mantêm o analfabetismo no Brasil, é necessária a efetivação de uma política nacional de combate às raízes estruturais que o geram e o mantêm. Essa ação poderá representar um avanço em relação à situação atual. Só assim será possível garantir investimentos significativos no ensino público, mobilizando recursos e energias de toda a sociedade, com um amplo processo de discussão e participação da sociedade, com uma política para garantir o direito de todos à alfabetização, à escolarização e à continuidade do processo educativo, bem como uma política de valorização dos profissionais do magistério e de incentivo à pesquisa em alfabetização, além da criação de mecanismos eficazes de cooperação entre as esferas do governo e os segmentos organizados da sociedade civil, estabelecendo ações combinadas e integradas entre as etapas da educação básica de crianças, jovens e adultos. São estes os desafios que se colocam para os que buscam compreender o debate pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos no momento atual.

Apenas para situar o tema que se quer aprofundar, com o objetivo de observar que a educação para as classes populares tem sido um tema polêmico e controvertido no Brasil, desde os primeiros momentos em que se iniciou a organização da educação no país, coloca-se, então, a importância da compreensão da história da educação e das formas como se processou a negação e a exclusão de um direito para dar foco à problemática que aqui se pretende: a Educação de Jovens e Adultos e o debate pedagógico atual. Para isso, propomos, nesta parte, um debate sobre a possibilidade de construir novos desenhos curriculares que possam ser mais adequados aos estudantes da EJA do que as propostas tradicionais.

Não se pretende, em nenhum momento, trazer receitas ou soluções mágicas para os tantos problemas que se apresentam àqueles que fazem o dia a dia dos tantos espaços/tempos em que a EJA acontece. Assim, este item aborda alguns pontos da reflexão curricular, que podem contribuir com o debate, sem pretender esgotá-lo, porque a educação existe de mais modos do que se pensa, como propõe Brandão:

Reinventar a educação é uma expressão cara a Paulo Freire e aos seus companheiros do Instituto de Desenvolvimento e Ação Cultural. De algum modo, eles aprenderam na África, trabalhando como educadores junto a educadores de países como a Guiné-Bissau e as ilhas de São Tomé e Príncipe, que se haviam tornado independentes de Portugal e tratavam de reinventar, mais do que só a educação, a sua própria vida social. O mais importante nesta palavra, “reinventar”, é a idéia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar for feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto. Muitas vezes um dos esforços mais persistentes em Paulo Freire é um dos menos lembrados. Ao fazer a crítica da educação capitalista, que ora chamou também de “educação bancária”, ora de “educação do opressor”, ele sempre quis desarmá-la da idéia de que ela é maior do que o homem. De que as pessoas são um produto da educação, sem que ela mesma seja uma invenção das pessoas, em suas culturas, vivendo suas vidas (2007, p. 99-100).

Quando Paulo Freire passou a desenvolver seus trabalhos de alfabetização de adultos, a partir das especificidades dos/as educandos/as, começou a despertar nele a compreensão de que alfabetizar adultos exige o desenvolvimento de um trabalho diferenciado daquele destinado, especificamente, para as crianças nas escolas regulares. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas.

Nesse sentido, Gadotti (2000) aponta que falar de “perspectivas atuais da educação” é também, falar, discutir, identificar o “espírito” presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro.

Apesar dos esforços do Estado e da sociedade em geral, os desafios da educação

básica se constituem numa realidade presente no cenário das perspectivas atuais da educação, e Gadotti (2000) chama a atenção para algumas perspectivas teóricas que orientaram muitas práticas, das quais algumas poderão desaparecer e outras permanecerão em sua essência.

Para compreender o presente é recomendável revisitar o passado. Nessa perspectiva, aponta Gadotti (2000), o cenário da educação atual apresenta alguns marcos, algumas pegadas que podem ser significativas e que ainda persistem ou poderão ainda se manifestar na educação do futuro. Assim, uma educação que se quer voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora e que busca superar os limites impostos, sejam eles os limites impostos pelo Estado ou, até mesmo, pelo mundo do trabalho. Portanto, é uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. Isso implica desafios para a escola, para o educador, para o sistema e para os espaços de formação docente. Por isso, a pedagogia da práxis, como uma pedagogia transformadora, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural.

No debate pedagógico atual, em que ainda persiste a tendência a propor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem, torna-se um desafio construir uma Educação para Jovens e Adultos na perspectiva da pedagogia da práxis. Nela, como aponta Gadotti (2000), refletem-se os valores da educação para a cidadania fundada no princípio da solidariedade e da dialogicidade, em que certas categorias freireanas constituam-se em referencial para a prática e contemplem as demandas e potencialidades do público por ela atendido.

Di Pierro (2010) analisa a abordagem conferida à EJA nos documentos preparatório e final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e apresenta alguns desafios que considera prioritários nesse campo educativo e que precisam ser enfrentados pelo novo Plano Nacional de Educação que entrou em vigor neste ano, com duração prevista até 2020.

Dentre os desafios que se configuraram como prioritários, Di Pierro (2010) indica a necessidade de repensar as concepções político-pedagógicas, as formas de financiamento, a reestruturação da formação para atuar na EJA e a necessidade de profissionalização dos educadores, além da reformulação do regime de colaboração entre as esferas de governo. Estes se constituem em desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas e pelos planos de educação. Assim, apesar de o documento final da CONAE e da construção do novo Plano Nacional de Educação, Di Pierro pondera que emerge um aspecto que ela destaca a seguir.

Em meio às numerosas propostas do Eixo IV para a “Formação e valorização dos/das profissionais da educação”, consta a diretriz de formação continuada dos profissionais do magistério atuantes na EJA, com vistas a uma prática pedagógica conforme as especificidades dos sujeitos da aprendizagem (p. 88). Para superar o quadro atual de rotatividade e precariedade do vínculo de trabalho, propõe-se valorizar os profissionais que possuem formação e atuam na EJA, mediante justa remuneração e adoção de critérios de seleção, ingresso e progressão na carreira que estimulem a dedicação e permanência dos docentes na modalidade (DI PIERRO, 2010, p. 952).

Assim, pensar sobre perspectivas e desafios atuais da Educação de Jovens e Adultos, considerando as rápidas e profundas transformações em curso no mundo, exige o aprimoramento das potencialidades humanas. Esse conjunto de mudanças e a necessidade de proporcionar oportunidades de formação aos jovens e adultos com pouca ou sem escolaridade constituem-se num grande desafio frente às perspectivas atuais de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Considerando os aspectos mencionados, é para nós um desafio identificar a concepção de educação dos professores e aquela expressa no Projeto Pedagógico do CEEJA de Dourados/MS e a perspectiva de educação de estudantes. Compreender a perspectiva de educação representa entender as expectativas que os jovens e adultos têm em relação à educação. Ao retornarem aos estudos, as pessoas trazem um projeto, uma esperança, um ideal, uma utopia em relação ao futuro, uma possibilidade ou ainda uma antecipação do futuro, tal como ela é percebida na imaginação dos mesmos (ABBAGNANO, 2003). No próximo capítulo descreveremos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No primeiro capítulo, estudamos as origens e as transformações da evolução da Educação de Jovens e Adultos e refletimos sobre as tramas e referências que envolveram a elaboração, a formulação das leis e sua implantação e as referências teóricas que nortearam o campo de pesquisa da EJA no Brasil. Descrevemos também as diferentes concepções pedagógicas presentes na Educação de Jovens e Adultos e a produção do processo de exclusão gerado pelo fracasso escolar no país.

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos, o tipo de pesquisa, bem como o detalhamento do processo de coleta e análise de dados que serão tratados no desenvolvimento do trabalho de investigação dessa dissertação.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, descrita por Chizzotti como aquela que relaciona a tipologia de pesquisa ao conhecimento que

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (2010, p. 79).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada como sua fonte direta de dados. Lembramos que os objetivos dessa pesquisa são:

2.1 Objetivo Geral

- Analisar a perspectiva de educação dos estudantes e a concepção de educação do Projeto Pedagógico e dos professores do ensino fundamental e médio do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA/MS.

2.2 Objetivos Específicos

- Compreender a perspectiva de educação dos estudantes do CEEJA – Dourados/MS;
- Compreender a concepção de educação dos professores do CEEJA – Dourados/MS;
- Identificar a concepção de educação presente no Projeto Pedagógico do CEEJA – Dourados/MS.

2.3 Metodologia

Minayo (2010) aponta que, no mundo da ciência, qualquer produção científica só pode ser reconhecida quando contiver teoria, método e técnicas de abordagem. “O conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica” (MINAYO, 2010, p. 54). Nesse sentido, para essa autora,

[p]esquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamentos e ação (2010, p. 47).

No processo de produção de conhecimento, o método tem uma função essencial: “tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador” (MINAYO, 2010, p. 54).

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa. Para Minayo (2010), as técnicas quantitativas podem constituir-se em instrumentos poderosos

e são recomendadas quando se necessita de dados aglomerados ou indicadores sobre coletividade e que não podem ser ignorados. Porém, o que se critica em relação ao uso dos instrumentos para realizar a coleta de dados na pesquisa quantitativa, segundo Minayo (2010), é o fato de se restringir a realidade social ao que pode ser observado e quantificado apenas.

Dessa forma, a utilização de métodos e técnicas qualitativas requer a interpretação dos fatores visíveis para captar os aspectos subjetivos da realidade social, uma vez que os fenômenos percebidos por nossos sentidos podem ser muito mais restritos do que a realidade. Tais fenômenos poderiam representar uma imagem captada da realidade, com cores e matizes particulares do momento captado e marcado pelas emoções, mas, certamente, não a dinâmica da realidade social, em que “a relação entre o sujeito investigador e o sujeito investigado é crucial. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho” (MINAYO, 2010, p. 42).

Os instrumentos que se usam para realizar a coleta de dados na pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (2008), são diferentes daqueles empregados na investigação quantitativa. Os questionários adquirem vida definida quando o pesquisador ilumina seus dados com determinada teoria. O enfoque qualitativo é dado pelo referencial teórico no qual se apoia o pesquisador.

E o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2008, p. 133), constituindo-se numa expressão importante de uma tendência na pesquisa educacional cujo objeto investigado pode ser uma unidade em que se analisa sua natureza e abrangência.

Mas o estudo de caso como uma escolha do objeto a ser estudado não é um método específico de pesquisa, e sim “uma forma particular de estudo” (ANDRÉ, 2005, p. 16). Assim, não são as técnicas que definem o estudo de caso, mas o conhecimento que dele advém, o que exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo.

Os dados da pesquisa foram gerados a partir de um questionário com questões abertas aplicado a professores e estudantes de período noturno. De acordo com Triviños, o questionário com questões abertas pode se transformar em veículo importante para atingir os objetivos que o pesquisador qualitativo se propõe ao desenvolver uma pesquisa, e talvez seja um dos “instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo” (2008, p. 138).

Neste sentido, os dados qualitativos constituem-se “como parte da construção de significados inerente às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado” (ALVES-

MAZZOTTI, 2004, p. 140) a fim de se identificar a subjetividade, não como ocorre “na cabeça das pessoas”, mas pela necessidade de reconhecê-la como complexa, determinada por múltiplas relações, compreendidas por categorias classificatórias que contemplem as diversidades e as diferenças que se estabelecem em “relação à consciência e às relações de poder que envolvem tanto o pesquisador como os pesquisados” (ALVES-MAZZOTTI, 2004, 140).

A investigação caracterizou-se, essencialmente, como uma pesquisa qualitativa, como aponta Gatti:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si (GATTI, 2001, p. 74).

Na seleção dos sujeitos da pesquisa, levamos em consideração os seguintes critérios: a) Seleção de estudantes do período noturno das séries finais do ensino fundamental e médio, de forma que contemplasse todas as disciplinas/componentes curriculares e diferentes faixas etárias; b) Seleção de professores de forma que contemple no mínimo um do período noturno de cada disciplina/componente curricular.

Com base nos objetivos estabelecidos, elaboramos um roteiro para a coleta de dados levando em consideração dois momentos: no 1º momento foi aplicado um questionário com questões fechadas que serviram para formarmos um perfil dos estudantes do período noturno e um questionário com questões abertas que serviram para responder as questões norteadoras da pesquisa com os estudantes da etapa final do ensino fundamental e do ensino médio do período noturno, para compreendermos a perspectiva de educação dos mesmos na EJA; no 2º momento foi aplicado um questionário aos professores com questões fechadas que serviram para formarmos um perfil dos mesmos e um questionário com questões abertas que serviram para responder as questões norteadoras da pesquisa com os professores do período noturno que lecionam na etapa final do ensino fundamental e do ensino médio, para analisar, com base em nosso referencial teórico, a sua concepção de educação.

2.4 Um olhar investigativo sobre o campo de pesquisa

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2010, p. 5), o Centro Estadual de

Educação de Jovens e Adultos – CEEJA/MS, desde sua criação, em 1984, vem oportunizando o acesso à educação de jovens e adultos, adequando-se às mudanças da legislação do ensino. Trata-se de uma modalidade de educação diferenciada, sendo muito procurada pelos estudantes por proporcionar possibilidades de estabelecer uma trajetória pessoal de estudos dentro do projeto oferecido pela escola, ou seja, por meio da adequação dos turnos e horários, bem como das formas de atendimento às suas necessidades e possibilidades. Tais características representam um diferencial capaz de romper com os limites impostos pela organização de ensino da escola convencional, de ensino seriado. Nesse sentido, é oportuno lembrar que no CEEJA o estudante pode realizar a matrícula em qualquer época do ano. Assim, no dia 04/04/2011, conforme informações da secretaria da escola, estavam matriculados/as 530 estudantes na etapa final do ensino fundamental e 1.173 na fase única da etapa do ensino médio, perfazendo um total de 1.703 estudantes matriculados nos quatro turnos de funcionamento do referido centro. O projeto foi aprovado para o funcionamento do ensino fundamental e do ensino médio, porém, em função da pouca procura para a primeira fase (anos iniciais) do ensino fundamental, a escola oferece apenas a fase final do ensino fundamental.

Para iniciar a pesquisa, solicitamos com antecedência autorização da diretora do centro para a aplicação de questionários aos estudantes e professores do CEEJA. Assim, quando chegamos à escola, fomos recepcionados pelo coordenador pedagógico e pela diretora adjunta, que disponibilizaram o espaço escolar para a realização da pesquisa, reiterando, ainda, a cooperação e participação da comunidade escolar nas atividades a ela relacionadas. A seguir, cumprimentamos todos os professores e funcionários administrativos da escola, que também se prontificaram a participar da pesquisa.

Após essa recepção e conversa inicial, iniciamos a coleta de dados com os estudantes da etapa final do ensino fundamental. O contato ocorreu às 19 horas, no dia 04/04/2011, uma segunda-feira, visto que no início da semana há uma frequência maior de estudantes na escola. Foram aplicados questionários, com o consentimento dos professores, para os 50 estudantes da etapa final do ensino fundamental que estavam presentes nas salas de atendimento coletivo e para os que estavam estudando no saguão. Para evitar interrupções e respeitar o momento de realização de prova e de explicação dos conteúdos, optamos por não aplicar o questionário aos estudantes que estavam fazendo prova na sala de avaliação e para os que estavam sendo atendidos nas cabines de atendimento individualizado.

No dia 05/04/2011, terça-feira, retornamos à escola para dar continuidade à aplicação dos questionários. Os procedimentos e critérios utilizados foram os mesmos

descritos anteriormente: aplicação dos questionários, desta vez a 100 estudantes da etapa única do ensino médio do período noturno, com exceção dos estudantes que estavam fazendo prova na sala de avaliação e dos que estavam sendo atendidos nas cabines de atendimento individualizado.

No dia 07/04/11, quinta feira, retornamos ao CEEJA para realizar a aplicação dos questionários a nove professores que lecionam na etapa final do ensino fundamental do período noturno, nas disciplinas: Língua Portuguesa, Ciências, História, Artes, Matemática, Educação Física, Geografia e Inglês, sendo lotados dois professores de Matemática e um professor em cada uma das demais disciplinas. Lembro que os professores do CEEJA são lotados com jornada de 20 horas semanais em cada disciplina, por turno trabalhado. É oportuno lembrar que, no CEEJA, os professores não têm intervalo no turno de trabalho. Assim, eles se encontram na sala dos professores em ocasiões esporádicas. Isso acontece quando a diretora ou diretora adjunta tem recados ou comunicações a fazer, provenientes da Secretaria de Educação, o que acontece, normalmente, no final de cada turno. Vale lembrar, também, que as reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar e na proposta da escola são realizadas de acordo com o calendário escolar aprovado pela SED. A opção pela aplicação dos questionários na quinta-feira se deveu ao fato de que nos dias que antecedem o final de semana, após as 20 horas, os professores têm maior disponibilidade de tempo, em contraposição ao início da semana, no qual há uma frequência maior dos estudantes na escola, o que requer a atenção constante dos professores.

No dia 08/04/11, uma sexta-feira, foram aplicados os questionários para 13 professores da fase única da etapa do ensino médio do período noturno que lecionam nas seguintes áreas de conhecimento/disciplinas: Linguagens; Códigos e Suas Tecnologias, que compreende: Língua Portuguesa e Literatura; Artes e Educação Física; Ciências da Natureza; Matemática e Suas Tecnologias, que compreende: Física; Química; Biologia e Matemática; Ciências Humanas e Suas Tecnologias, que englobam: Sociologia; Filosofia; Geografia e História; e Língua Estrangeira Moderna – Inglês. São lotados dois professores de Língua Portuguesa/Literatura e um professor nas demais disciplinas, os professores do CEEJA são lotados com jornada de 20 horas semanais em cada disciplina, por turno trabalhado.

No dia 14/04/11, quinta-feira, foi realizada, novamente, a aplicação dos questionários com cinco professores que atendem a etapa final do ensino fundamental do período noturno e a etapa única do ensino médio do período noturno. Destes, quatro são professores não concursados, sendo três da área de LIBRAS e um da sala de informática (Centro de Aperfeiçoamento e Apoio Tecnológico – CAAT, que atende estudantes do CEEJA

e da comunidade no tocante à pesquisa, em horário alternado) e uma professora da sala da avaliação, cuja função é dar orientações necessárias aos estudantes para a realização das avaliações.

Como já foi assinalado anteriormente, há a possibilidade de se efetuar a matrícula em qualquer época do ano; assim, no dia 04/04/2011, conforme informações da secretaria da escola, estavam matriculados/as 530 estudantes na etapa final do ensino fundamental e 1.173 na fase única da etapa do ensino médio, perfazendo um total de 1.703 estudantes matriculados nos quatro turnos de funcionamento do referido centro. Portanto, temos estudantes que frequentam a escola todos os dias, e outros que a frequentam duas ou três vezes por semana. Temos, ainda, aqueles que a frequentam de acordo com sua disponibilidade de tempo em função de suas atividades profissionais.

Por esses motivos, os dados referentes ao número de estudantes matriculados e ao número de estudantes que encontramos na escola diferem da realidade do período diurno no CEEJA, visto que a frequência do estudante do período noturno é bem maior.

Vale ressaltar que a matrícula dos estudantes que vieram à escola alguns dias e depois nunca mais compareceram a ela, por motivos diversos, e que não cancelaram a matrícula também é computada no total geral de estudantes matriculados durante o ano, o que nos fornece um número maior de estudantes que, no entanto, não reflete a real situação daqueles que frequentam o CEEJA.

Desse modo, no dia em que realizamos a aplicação dos questionários, no período noturno, havia aproximadamente 160 estudantes da etapa final do ensino fundamental e do ensino médio.

Outra característica das aulas no CEEJA é que há uma frequência maior de estudantes no turno da noite, principalmente nos três primeiros dias da semana. Isso ocorre porque a carga horária não é computada pela frequência, que não é exigida do aluno. Também não há reprovação por faltas. Por esse motivo, a carga horária e as atividades avaliativas cumpridas durante o ano são aproveitadas no momento em que a matrícula é renovada.

Todos os estudantes, independentemente de sua frequência às aulas, necessitam renovar a matrícula para o ano seguinte. Assim, o cômputo geral das matrículas é feito anualmente pela soma tanto do número de estudantes matriculados na escola pela primeira vez quanto pelos que fizeram sua rematrícula, ou ainda pelo número de estudantes que realizaram suas matrículas e, por motivos diversos, não compareceram às aulas. É importante enfatizar que o CEEJA é a única escola em Dourados que não proíbe a entrada em quaisquer turnos e horários de funcionamento, permitindo que os estudantes transitem nele o tempo

todo, permanecendo constantemente com as portas abertas para acolher uma parcela excluída da sociedade e oferecendo múltiplas possibilidades para que os estudantes participem do processo de escolarização.

2.5 O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Pesquisado

Os dados utilizados para a descrição da escola pesquisada estão alicerçados no Projeto de Curso elaborado de acordo com a Deliberação CEE/MS nº 9090, de 15 de maio de 2009, a Deliberação CEE/MS, nº 9160, de 11 de novembro de 2009, a Resolução SED nº 2.284, de 26 de novembro de 2009, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEEJA e nas informações levantadas a partir dos diálogos realizados com funcionários da secretaria e da coordenação pedagógica.



Figura 1: Foto da fachada e entrada da escola¹⁷

2.5.1 Aspectos Legais e Estruturais

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul – CEEJA/Dourados, localizado à Rua Benjamin Constant, nº 1745, Jardim Faculdade, em Dourados/MS, integra a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Tem como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Foi criado pelo Decreto nº 2.563, de 14 de junho de 1984, publicado no Diário Oficial nº 1343, de 15 de junho de 1984, como Centro de Estudos Supletivos; e, em 1999, passou a ser denominado Centro de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – Polo. Atualmente, a escola é denominada Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul –

¹⁷ Para capturar e publicar as imagens nesta dissertação foi solicitada autorização prévia às pessoas envolvidas.

CEEJA/MS – Dourados, por força do Decreto nº 12.053 de 08 de março de 2006.

Desde o ano de sua criação, em 1984, até 1999, a escola ofereceu cursos supletivos de 1º e de 2º graus, porém, com a nova realidade gerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, os cursos supletivos foram suspensos em Mato Grosso do Sul, através da Resolução CEE-MS, nº 6220/1999. Em função dessa suspensão, a escola elaborou o projeto de cursos de acordo com a Resolução do CNE/CEB nº 1/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O projeto passou a denominar-se “Curso de Educação de Jovens e Adultos nas Etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – Projeto Experimental”, sendo aprovado pelo Decreto nº 10.504, de 02 de outubro de 2001, mas a nova realidade gerada pela Deliberação CEE/MS nº 9090, de 15 de maio de 2009, exigiu a elaboração de um novo projeto de cursos de Educação de Jovens e Adultos. Com o novo projeto, denominado “Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio”, houve o credenciamento da escola, com a obtenção de aprovação autorizando seu funcionamento através da Resolução/SED nº 2.314, de 14 de dezembro de 2009, publicação DO nº 7.604, de 15 de dezembro de 2009, pelo prazo de cinco anos.



Figura 2: Fotos do saguão e sala móvel com estudantes estudando em grupos ou individualmente

O espaço físico da escola é relativamente pequeno em relação ao número de estudantes que atende. O ambiente utilizado para a ação pedagógica apresenta espaços diversificados: dependências administrativas (secretaria, direção, coordenação pedagógica, sala dos professores), cozinha, sanitários, depósito, saguão, corredores e salas de aula para atendimentos coletivos ou individuais, a saber:

Salas de aula para orientações e desenvolvimento dos conteúdos programáticos previstos no plano de ensino de cada disciplina; Salas móveis montadas em diferentes espaços existentes no CEEJA/MS para orientações e desenvolvimento dos conteúdos programáticos a grupos com dificuldades específicas; Salas personalizadas¹⁸ por disciplina para orientações e desenvolvimento dos conteúdos

¹⁸ Salas personalizadas são espaços organizados pela escola, por disciplina, onde o professor desenvolve junto com os alunos atividades de ensino a partir de materiais didáticos por ele elaborados. A partir de 2011, o professor e os estudantes da fase

programáticos previstos no plano de ensino de cada disciplina; Sala de Avaliação personalizada é um local destinado aos alunos para a realização de instrumentos avaliativos das diferentes disciplinas, onde o docente aplica provas, de acordo com as demandas existentes (PPP, 2010, p. 24).

Embora não sejam amplas, as instalações do centro atendem as necessidades físicas e pedagógicas previstas no Projeto Pedagógico.



Figura 3: Fotos da entrada e das salas de atendimento personalizado (cabines)

2.5.2 Idade do Estudante para Ingresso no CEEJA

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio se destinam a candidatos com idade mínima de 18 anos.

2.5.3 Matrícula

Matrícula é a medida administrativa que formaliza o ingresso do estudante nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, na fase final da etapa do ensino fundamental e na fase única do ensino médio, no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados, sendo disponibilizada durante o ano todo e efetuada por disciplina, permitindo-se cursar a quantidade desejada, de acordo com os horários propostos pelo CEEJA/MS e a disponibilidade do estudante, até a integralização do currículo que compõe a fase. O estudante também poderá requerer seu cancelamento em qualquer época do ano.

O número de estudantes matriculados na escola oscila constantemente, tendo em

final do ensino fundamental contam com o apoio do livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA 2011. A partir de 2012, também está programada a distribuição do livro didático para os estudantes do ensino médio. As avaliações são elaboradas e atualizadas periodicamente pelos professores responsáveis pelas disciplinas e aplicados pelo docente da sala de avaliação.

vista que podem realizar a matrícula e concluir os estudos em qualquer época do ano. Em outras palavras, se o estudante é matriculado na etapa final do ensino fundamental e concluiu esta fase, está, automaticamente, apto a se matricular na fase única da etapa do ensino médio. Da mesma forma, se ele concluir todas as disciplinas da etapa final do ensino fundamental ou do ensino médio, poderá solicitar a expedição do certificado de conclusão da etapa de ensino.

A organização e funcionamento do Projeto Pedagógico¹⁹ do CEEJA/MS determinam a efetuação da matrícula por disciplina, em qualquer época do ano, de acordo com a disponibilidade do estudante, o que lhes permite escolher: entre as disciplinas, aquela que deseja frequentar primeiro; o turno mais adequado e adaptado às suas condições de estudos; adequação do horário, sem data certa ou predefinida para frequentar as aulas ou para realizar provas; e, por consequência, também não há uma data definida pela escola para a conclusão de uma disciplina ou etapa de ensino, o que possibilita a

cada aluno estabelecer uma trajetória pessoal de estudos dentro de um programa oferecido pela escola, adequando os turnos, horários, formas de atendimento às suas necessidades e possibilidades, sendo este o diferencial que irá romper com os limites impostos pela organização seriada (PPP, 2010, p. 14).



Figura 4: Fotos de estudantes aguardando e sendo atendidos pela Coordenação Pedagógica e estudantes se dirigindo para atendimento nas salas de atendimento personalizado (cabines)

Por meio da leitura do Projeto Pedagógico, destacamos as propostas da escola, que preveem:

A implementação de uma nova cultura escolar na qual o aluno aprende a aprender e o professor desempenha o papel de orientador do processo de aprendizagem do aluno com momentos de aulas personalizadas e/ou coletivas; A organização e o desenvolvimento de projetos de estudos e de pesquisa visando a inclusão de todos; Aproveitamento de conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais (PPP, 2010, p. 14).

¹⁹ Para elaborar o Projeto Pedagógico, a escola realizou em 2008 uma pesquisa junto aos estudantes que frequentavam a escola para identificar o perfil deles com questões abertas e fechadas, através das quais procurou levantar informações sobre idade, dados familiares, história de vida escolar, possibilidades de frequência etc.

Depreende-se que o currículo ou curso foi estruturado dentro de uma lógica inclusiva, observando-se as necessidades e a realidade vivida pelo estudante trabalhador, ao oportunizar a sua permanência e continuidade no processo educativo e a possibilidade de superação dos obstáculos. A trajetória escolar centra-se no papel e desempenho do estudante, e pode ser mais longa ou mais curta, pois valoriza o ritmo de aprendizagem de cada um.



Figura 5: Fotos de estudantes na sala de aulas coletivas

2.5.4 Perfil dos Estudantes do CEEJA

O CEEJA atende um público com características específicas: são trabalhadores/as que participam, concretamente, da luta pela sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que têm responsabilidades sociais determinadas (são jovens solteiros, homens e mulheres, pais, mães, avós e avôs que moram com sua família, ou separados/as).

Os estudantes que buscam a EJA já participam do mundo do trabalho, têm responsabilidades sociais e civis, pois são diferentes dos estudantes da escola regular, que se preparam para a vida.

Os estudantes jovens que procuram a EJA trazem consigo experiências de vida escolar com elevadas taxas de evasão e repetência no ensino regular das redes pública e privada, têm dificuldades para lidar com as diferenças de ritmo e expectativas e acabam reproduzindo práticas pedagógicas que culminam com o fracasso escolar. Assim, os estudantes acabam optando por esta modalidade de educação para concluir os estudos.

Os adultos que procuram a EJA são trabalhadores/as, pais ou mães de família, donas de casa, trabalhadores do comércio, motoristas, trabalhadores das usinas de açúcar e álcool, trabalhadores autônomos, empregadas domésticas e indivíduos oriundos da zona rural.

Há, ainda, aqueles que, dado o tipo de serviço que realizam, caracterizado pela inconstância da jornada de trabalho, não podem frequentar a escola todos os dias. Estes trazem consigo especificidades sociais, culturais e etárias e buscam a conclusão do ensino fundamental e médio para superar suas condições precárias de vida.



Figura 6: Fotos de estudantes na sala de aulas coletivas

2.5.5 Do Funcionamento do Curso

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas da fase final do ensino fundamental e da fase única ensino médio do CEEJA funcionam nos períodos diurno e noturno em quatro turnos, sendo: 1º Turno – Período Matutino, das 7h às 10h; 2º Turno – Período Vespertino, das 13h às 16h; 3º Turno Intermediário – das 16h às 19h; 4º Turno – Período Noturno, das 19h às 22h.

As aulas são oferecidas em 05 (cinco) dias da semana, de segunda a sexta-feira com, no mínimo, 03 (três) aulas diárias por turno, com a duração de 60 (sessenta) minutos, contemplando todas as disciplinas.

2.5.6 Recursos Humanos com que o CEEJA conta

O corpo administrativo é composto por um total de 23 servidores técnico-administrativos que atuam nas seguintes funções:

- 04 coordenadores (as) pedagógicos;

- 01 diretor (a)²⁰;
- 01 diretor (a) adjunto (a);
- 08 secretários (as);
- 03 cozinheiros (as);
- 06 funcionários (as) de limpeza;

O corpo docente é composto por:

- 20 professores (as) efetivos (as) do ensino fundamental;
- 17 professores (as) não concursados (as) do ensino fundamental;
- 16 professores (as) efetivos (as) do ensino médio;
- 17 professores (as) não concursados (as) do ensino médio.

Os professores (as) da sala da avaliação atuam por turno, tanto da etapa final do ensino fundamental quanto na fase única da etapa do ensino médio e correspondem a:

- 03 professores efetivos;
- 01 professor não concursado.

2.5.7 Lotação dos Professores no CEEJA

A lotação dos professores é feita por disciplinas/componente curricular, sendo atribuído um cargo com jornada de 20 horas semanais para cada disciplina em cada turno de trabalho. Nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa/Literatura são lotados três professores por turno, visto que, de acordo com o PPP, os alunos podem “freqüentar aulas em qualquer turno, de acordo com sua disponibilidade de tempo e interesse” (PPP, 2010, p. 23); esta concepção de organização do trabalho pedagógico se diferencia dos padrões tradicionais das escolas regulares convencionais e possibilita que os professores trabalhem conteúdos e/ou temas específicos e oportuniza ao aluno sanar suas dúvidas e aprofundar os conhecimentos.

²⁰ No CEEJA/MS, a nomeação do diretor (a) e do diretor (a) adjunto (a) não segue o mesmo processo democrático por voto direto como é feito nas demais escolas da rede regular de ensino de Mato Grosso do Sul. No CEEJA/MS, a diretora e a diretora adjunta são nomeadas pela Secretaria de Estado de Educação. No caso de nomeação, de acordo com Romão e Padilha (2004, p. 93), “o diretor é escolhido pela vontade do agente” e sua indicação acaba sendo feita por critérios “político-clientelistas”; ele assume “um cargo de confiança e torna-se o representante do poder executivo na escola. Por isso mesmo, pode ser substituído a qualquer momento, de acordo com os interesses políticos e com as conveniências daqueles que o escolheram” (ROMÃO E PADILHA, 2004, p. 93).

Desta forma, é o aluno quem determinará a data certa para matrícula, assistir as aulas, realização de avaliações e para a conclusão de uma disciplina ou etapa de ensino. O que exige do CEEJA/MS a presença dos professores em todas as disciplinas e em todos os turnos, tendo em vista que a escola se põe pedagógica e socialmente em condições de respeitar o ritmo de desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno (PROJETO CEEJA, 2009, p. 35).

Esta concepção de organização do processo pedagógico concebida no Projeto de Curso exige uma lotação diferenciada e possibilita ao professor uma maior participação na vida escolar a fim de conhecer e vivenciar a realidade da escola, e não apenas “passar na escola” para “dar algumas aulas”, como ocorre em muitas escolas no ensino regular, em casos nos quais a lotação é feita por atribuição de horas apenas para complementação de carga horária. Cita-se como exemplo dessa situação o caso de professores que precisam assumir aulas em até cinco escolas diferentes para completar a carga horária num cargo de 20 horas, o que os obriga a cumprir longas jornadas de trabalho, conviver, concomitantemente, em um mesmo dia, em vários ambientes de trabalho, múltiplos turnos e viver apressadamente, sem tempo livre para estudar e para o lazer. Essa condição gera situações que colocam o professor apenas um dia por semana em cada escola, o que dificulta seu conhecimento da realidade da escola e sua inserção e interação no ambiente escolar.

2.5.8 Recursos Financeiros recebidos pela Escola

Os recursos financeiros para a manutenção da escola são provenientes do Estado e da União.

Os recursos recebidos da União são: PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar – aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar; são cinco repasses durante o ano, um repasse a cada 40 dias letivos; PDDE – Plano de Dinheiro Direto na Escola – um repasse anual. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica;

Os recursos recebidos do Estado são: RP – Repasse Financeiro: São dois repasses anuais que têm por objetivo a manutenção e a limpeza da escola. O 1º repasse ocorre no início do 1º semestre e o 2º repasse no início do 2º semestre. Os responsáveis pela aplicação destes recursos alegam que eles existem e os consideram suficientes para suprir as necessidades da escola.

2.5.9 Da Organização Curricular

A organização curricular supõe mudanças na estrutura e na organização do ensino, com aproveitamento das dependências físicas da escola. Elas possibilitam o agrupamento dos estudantes por níveis de desenvolvimento, por disciplinas, por temáticas de estudo e não mais por idade ou classes.

O desenvolvimento das aulas prevê momentos de aulas coletivas, com 50% do total da carga horária, e de aulas personalizadas, com 50% do total da carga horária, ministradas diariamente por disciplina/componente curricular, com duração de 60 minutos cada, nas quais são desenvolvidos os conteúdos programáticos das disciplinas/componentes curriculares “a partir de um planejamento da escola, sob a coordenação do professor, mas que possibilita ao aluno organizar sua própria trajetória de estudos” (PPP, 2010, p. 22). Dentro dessa concepção de ensino, na EJA a avaliação da aprendizagem é realizada de forma contínua, diagnóstica, formativa e somativa ao longo de todo processo, destacando os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos.

Ainda de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do CEEJA, a avaliação visa “determinar o alcance dos objetivos educacionais; identificar o progresso do aluno e suas dificuldades; propiciar ao aluno condições de avaliar seu conhecimento e desenvolver espírito crítico; apurar o rendimento escolar do aluno, com vistas a sua promoção e continuidade de estudos” (PPP, 2010, p. 25). Esta organização exige, “a presença dos professores em todas as disciplinas e em todos os turnos” (PPP, 2010, p. 24), considerando que a escola se propõe pedagógica e socialmente em condições de respeitar o ritmo de desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno. As avaliações são elaboradas e atualizadas, periodicamente, pelos professores das diferentes disciplinas/componentes curriculares e são aplicadas pelo professor que atua na sala de aplicação de provas, porém a correção é feita na presença do estudante pelo professor responsável pela disciplina.



Figura 7: Fotos de estudantes realizando provas na Sala de Avaliação e estudantes recebendo a alimentação escolar

A organização do processo pedagógico nessa perspectiva exige, tanto do estudante como do professor, uma postura diferenciada em relação aos conteúdos escolares e, especialmente, à organização da aula e às concepções tradicionais de avaliação e do próprio processo ensino-aprendizagem. Essa concepção exige que o estudante incorpore a ideia de que ele é o responsável maior pelo seu processo de aprendizagem.

Para os estudantes oriundos de outras instituições de ensino, com organizações curriculares diferenciadas, a escola oferece o aproveitamento de estudos dos componentes curriculares/disciplinas concluídos com êxito na série/ano/etapa/fase obtidos por meios formais. Esse processo ocorre através da análise dos documentos comprobatórios de conclusão em cursos autorizados ou reconhecidos pelo órgão próprio do Sistema de Ensino.

2.5.10 Da Frequência

A frequência do estudante é obrigatória, porém não é exigida de forma contínua. Ela acontece de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um. Assim, não há reprovação por faltas. Em cada disciplina/componente curricular há uma carga horária especificada na Matriz Curricular que o estudante precisa cumprir. O registro da carga horária é feita na folha de frequência individual e computada de acordo com os dias e os horários em que cada estudante frequenta a escola. Para ser aprovado na disciplina/componente curricular, exige-se média seis (6,0) em cada avaliação e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total da disciplina/componente curricular.

2.5.11 Da Matriz Curricular do Ensino Fundamental: Fase Final

Ano: a partir de 2009.

Turnos: diurno e noturno.

Duração da aula: 60 minutos.

Duração da fase: conforme o desenvolvimento e aproveitamento de cada estudante para o cumprimento da carga horária exigida em cada componente curricular.

Quadro 1: Matriz Curricular do ensino fundamental: fase final

	Componente curricular	Total de horas da fase (100%)	Carga horária mínima exigida (75%)	50% coletivo	50% personalizado
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	335 h	252 h	126 h	126 h
	Artes	100 h	75 h	38 h	38 h
	Educação Física	100 h	75 h	38 h	38 h
	Ciências	210 h	158 h	79 h	79 h
	Matemática	335 h	252 h	126 h	126 h
	História	210 h	158 h	79 h	79 h
	Geografia	210 h	158 h	79 h	79 h
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira (Inglês)	100 h	75 h	38 h	38 h
Carga horária total na etapa final do ensino fundamental		1.600 h	1203 h	602 h	602 h
				Total: 1.204 h	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CEEJA.

2.5.12 Da Matriz Curricular do Ensino Médio: Fase Única

Ano: a partir de 2009.

Turnos: diurno e noturno.

Duração da Aula: 60 minutos.

Duração da fase: conforme o desenvolvimento e aproveitamento de cada estudante para o cumprimento da carga horária exigida em cada componente curricular.

Quadro 2: Matriz Curricular do ensino médio: fase única

ÁREAS DE CONHECIMENTO	Disciplinas	Total de horas da fase	Carga horária mínima exigida (75%)	50% coletivo	50% personalizado
Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	175 h	132 h	66 h	66 h
	Artes	65 h	49 h	25 h	25 h
	Educação Física	65 h	49 h	25 h	25 h
Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	Física	110 h	83 h	41 h	41 h
	Química	110 h	83 h	41 h	41 h
	Biologia	110 h	83 h	41 h	41 h
	Matemática	150 h	113 h	25 h	25 h
Ciências Humanas e Suas Tecnologias	História	110 h	83 h	41 h	41 h
	Geografia	110 h	83 h	41 h	41 h
	Sociologia	65 h	49 h	25 h	25 h
	Filosofia	65 h	49 h	25 h	25 h
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	65 h	49 h	25 h	25 h
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	65 h	49 h	25 h	25 h
Total de carga horária na fase única do ensino médio		1.265 h	954 h	477 h	477 h
				Total: 954 h	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CEEJA.

2.6 O Projeto Político-Pedagógico e Abordagem do Processo Educativo

O Projeto Político-Pedagógico do CEEJA se referencia “pelo ideário pedagógico de Paulo Freire”. Diz este autor

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os alunos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, 1999, apud PPP, 2010, p. 21).

Na operacionalização do Projeto, a escola considera alguns princípios do sistema personalizado de ensino e postula uma escola que propicie a cada um o aprimoramento de suas capacidades pessoais; isto é, o estudante precisa ser acolhido como um ser social, que traz experiências de vida e conhecimentos acumulados em sua trajetória, e se sentir aceito

como alguém capaz de assumir uma posição consciente e crítica, bem como desempenhar com responsabilidade papéis sociais através de atividades em grupo a fim de que seja reconhecido como sujeito e autor da sua própria história. A escola também incentiva o estudante à participação e ao desenvolvimento de atividades culturais e artísticas que são realizadas periodicamente, além da indicação de leituras e estudos orientados, tanto individualmente quanto em grupos.

Vale ressaltar que o Projeto Pedagógico do CEEJA não é um projeto provisório, mas está consolidado, não tem prazo para acabar, tem funcionamento autorizado por cinco anos e se caracteriza por ser um projeto arrojado, com horários alternados, que possibilita atendimento a um grande número de pessoas excluídas da sociedade que não teriam como continuar seus estudos na organização regular de ensino.

Para aprimorar essas capacidades, o Projeto prevê a necessidade de que o estudante e o educando busquem estabelecer uma “relação entre a problemática educacional e a problemática social” (PPP, 2010, p. 21) e tragam para o currículo os conhecimentos construídos através de suas histórias de vida. Essa dinâmica visa superar as limitações das concepções teóricas e metodológicas que não atendem às especificidades do estudante jovem e adulto trabalhador, por meio de mudanças na forma de organização tradicional do currículo e do trabalho didático, no sentido de romper com a rigidez da seriação e agrupamentos tradicionais.

2.6.1 Objetivo Geral

Democratizar e garantir o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade para desenvolver as habilidades, as atitudes e os valores éticos, oportunizando o prosseguimento dos estudos, promovendo um ensino de qualidade e proporcionando uma educação cidadã que leve ao desenvolvimento integral e continuado do aluno (PPP, 2010, p. 15).

2.6.2 Objetivos Específicos

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem;
- Ter acesso à educação básica e oportunizar o prosseguimento dos estudos;
- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e de

- participação na distribuição da riqueza produzida;
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, reconhecendo 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 e exclusão;
- Estimular a auto-estima, fortalecendo a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizando 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 (PPP, 2010, p. 15).

Paulo Freire (2000, p. 69, apud, PPP, 2010, p. 21) aponta que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa”. Nessa perspectiva, o CEEJA/MS buscou construir um Projeto Político-Pedagógico em consonância com o perfil do público que se identifica com a perspectiva crítica de “que o processo educativo seja capaz de interferir na estrutura social a partir de um exame crítico da realidade existencial do aluno, de forma que ele seja capaz de identificar as origens de seus problemas e as possibilidades de superá-los” (PPP, 2010, p. 21).

Na análise do Projeto Pedagógico do CEEJA, fica evidente que a concepção de ensino escolhida/construída objetiva criar possibilidades de acesso e permanência do estudante na escola, tratando-o com menos rigidez e maior flexibilidade em termos da organização do tempo e do espaço escolar, possibilitando, assim, a formação do estudante trabalhador através de meios de acesso e permanência na escola de uma maneira diferenciada. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico busca superar a organização tradicional do currículo e dos conteúdos. Esta organização possibilita a “um aluno estar mais adiantado em um conteúdo do que em outro” (PPP, 2010, p. 22).

O desafio que se propõe à escolarização se insere, assim, numa perspectiva para além da certificação e do aligeiramento e visa à formação humana. O programa de estudos do CEEJA propõe a inclusão, continuidade dos estudos e diminuição da evasão escolar e permite ao estudante organizar sua própria trajetória de estudos de modo adaptado às suas reais condições, disponibilidade de tempo, interesses e necessidades, tendo o jovem e adulto concreto como sujeitos de direitos e não de favores. “Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno: conhecê-lo como indivíduo num contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos” (PULICE, 2005, p. 140).

A proposta pedagógica do CEEJA identifica-se com a perspectiva libertadora de educação, visto que proporciona aos estudantes jovens e adultos possibilidades autênticas para reconstruir trajetórias escolares e de vida marcadas por processos de humilhação. Os estudantes são vistos como sujeitos que foram injustiçados ao longo de sua história, sendo vítimas de uma sociedade marcada pela exclusão.

CAPÍTULO III - O ENCONTRO COM OS ESTUDANTES E PROFESSORES

3.1 O Encontro com os Estudantes da EJA

Visando entender a perspectiva de educação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA, aplicamos um questionário contendo questões objetivas para levantar dados pessoais sobre sexo, estado civil, idade, local de residência, com quem mora, número de filhos, local de nascimento, grau de escolaridade dos pais, se trabalha e em que, rendimento familiar, idade em que começou a estudar, se estudou em escola pública ou particular, etapa de ensino que frequenta, disciplinas que estava frequentando no momento da aplicação do questionário, frequência com que vem ao CEEJA, o tipo de aulas que mais utiliza e informações sobre se e quantas vezes já interrompeu os estudos na sua história de vida escolar.

Ainda para entender a perspectiva de educação dos estudantes foram feitas questões abertas para compreender os motivos que os levaram a deixar de frequentar a escola, bem como os motivos que os levaram a retornar aos estudos. Solicitamos, também, que eles se expressassem sobre o significado de educação, as aulas de que mais gostam, as principais dificuldades encontradas nos estudos, a importância dos conhecimentos aprendidos na escola para sua vida, as características observadas nos seus professores que contribuem para a aprendizagem e as mudanças que esperam acontecer em sua vida pelo fato de frequentarem o CEEJA.

3.2 O que dizem os Estudantes da Etapa Final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da EJA

A pesquisa foi realizada no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA. No dia 04/04/2011, ela foi feita com os estudantes da etapa final do ensino fundamental. Até essa data 530²¹ estudantes estavam matriculados nesta etapa. Desse total, 50 estudantes presentes no período noturno constituíram a fonte da coleta de dados dessa pesquisa. E, no dia 05/04/2011, a pesquisa foi realizada com os estudantes do ensino médio. Até o dia 04/04/2011, estavam matriculados 1.173²² estudantes no ensino médio; deste total, 100 presentes no período noturno constituíram a fonte da coleta de dados desta pesquisa.

Os estudantes que frequentam o CEEJA são estudantes trabalhadores, jovens e adultos, pais e mães de família, donas de casa, trabalhadores/as do comércio, motoristas, trabalhadores/as das usinas de açúcar e álcool, trabalhadores autônomos, empregadas domésticas e indivíduos oriundos da zona rural que veem nos estudos a possibilidade de buscar melhores condições de vida para si e para os seus familiares. Na verdade, esta é a forma que eles encontram para buscar melhores colocações de trabalho, renda e vida digna.

²¹ Este é o número de estudantes matriculados até 04/04/2011. O número oscila constantemente em função de que o aluno pode realizar a matrícula e também pode concluir seus estudos em qualquer época do ano.

²² O questionário continha questões abertas e fechadas. Nas questões fechadas, objetivamos levantar informações pessoais como sexo, estado civil, idade, local de residência, com quem mora, número de filhos, local de nascimento, grau de escolaridade dos pais, se trabalha e em que, rendimento familiar, idade em que começou a estudar, se estudou em escola pública ou particular, etapa de ensino que frequenta, disciplinas que estava frequentando no momento da aplicação do questionário, frequência com que vem ao CEEJA, o tipo de aulas que mais utiliza e informações sobre a história de vida escolar do estudante. Na segunda parte do questionário, com questões abertas, buscamos compreender a perspectiva de educação dos estudantes do CEEJA, expressa nos motivos que os levaram a abandonar a escola e no que os motivou a retornar aos estudos, os tipos de aula de que mais gostam, principais dificuldades nos estudos, as esperanças e possibilidades que veem com seu retorno à escola para sua vida e as mudanças que esperam acontecer em sua vida pelo fato de frequentarem o CEEJA.

Quadro 3: Síntese de dados dos 50 estudantes pesquisados no período noturno da etapa final do ensino fundamental

1 – Sexo	Feminino – 23	Masculino – 27					
2 - Estado civil	Casados (as) – 22	Solteiros (as) – 21	Separados (as) – 07	Viúvo (a) – 0	Outro – 0		
3 – Idade	Entre 18 e 21 anos – 11	Entre 22 e 25 anos – 12	Entre 26 e 29 anos – 08	Entre 30 e 33 anos – 03	Entre 34 e 37 anos – 05	Acima de 38 anos – 08	Não informou – 03
4 - Onde você mora: em que cidade?	Centro – 06 Dourados – 25	Bairro – 40 Gloria de Dourados – 05	Zona rural – 04 Naviraí – 03	Ponta Porã – 02	Rio Brilhante – 04	Distrito de dourados – 05	Outras cidades vizinhas – 06
5 - Com quem mora?	Sozinho – 06	Pais – 15	Esposa (o) – 24	Outro – 05			
6 - Você tem filhos?	Sim – 33	Não – 15	Não informou – 02				
7 - Local de nascimento	Dourados – 25	Outras cidades – 25					
8 - Grau de estudo dos pais? Pai - Mãe -	Não estudou – 06	Alfabetizada – 07	Até 4ª série – 13	Até 8ª série – 09	Ensino Médio – 07	Ensino Superior – 05	Não informou – 03
	Não estudou – 07	Alfabetizada – 04	Até 4ª série – 16	Até 8ª série – 12	Ensino Médio – 06	Ensino Superior – 02	Não informou – 03
9 - Você trabalha? Em quê?	Sim – 38	Não – 12					
	Funcionário público – 05	Doméstica/Babá – 06	Usina – 05	Comércio – 10	Pedreiro/Servente – 06	Motorista – 04	Outros – 02
10 - Rendimento mensal dos 38 alunos que trabalham	Menos de 1 salário mínimo – 03	1 salário mínimo – 18	De 2 a 3 salários mínimos – 16	Mais de 4 salários mínimos – 01			
11 - Com que idade começou a estudar?	Entre 6 e 8 anos – 44	Acima de nove anos – 05	Não informou – 01				
12 - Em que escola estudou?	Pública – 48	Particular – 01	Pública e particular – 01	Não respondeu – 00			
13 - Disciplinas que está frequentando neste momento?	Língua Portuguesa – 38	Ciências – 19	História – 25	Artes – 18	Matemática – 27	Inglês – 20	Geografia – 16
	Educação Física – 11						
14 - Com que frequência você vem ao CEEJA?	Diariamente – 29	Duas vezes por semana – 06	Três vezes por semana – 11	De acordo com o tempo disponível no trabalho – 04			
15 - Tipo de aula que mais utiliza no CEEJA?	Sala de aula coletiva com avaliação em sala – 11	Salas móveis (no saguão) com orientações em pequenos grupos e prova na sala de avaliação – 01	Sala de atendimento personalizado (cabina) e prova na sala de avaliação – 33	Aulas coletivas – 05			
16 - Já interrompeu seus estudos? Quantas vezes? Em que série?	Sim – 50	Não – 00					
	Uma vez – 17	Duas vezes – 12	Três vezes – 07	Quatro vezes – 04	Cinco vezes – 04	Várias vezes – 02	Não informou – 04
	3ª e 4ª série – 02 vezes	5ª série – 21 vezes	6ª série – 04 vezes	7ª série – 11 vezes	8ª série – 07 vezes	Não lembra – 02	Não informou – 03

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4: Síntese de dados dos 100 estudantes pesquisados no período noturno do ensino médio

1 - Sexo	Feminino – 56	Masculino – 44					
2 - Estado civil	Casados (as) – 60	Solteiros (as) – 30	Separados (as) – 08	Viúvo (a) – 01	Outro – 01		
3 - Idade	Entre 18 e 21 anos – 41	Entre 22 e 25 anos – 15	Entre 26 e 29 anos – 09	Entre 30 e 33 anos – 14	Entre 34 e 37 anos – 12	Acima de 38 anos – 09	
4 - Onde você mora: em que cidade?	Centro – 09 Dourados 70	Bairro – 83 Maracaju – 03	Zona rural – 08 Naviraí – 03	Rio Brilhante – 03	Ponta Porã – 04	Distrito de Dourados – 06	Outras cidades vizinhas – 11
5 - Com quem mora?	Sozinho – 22	Pais – 40	Esposa (o) – 40	Outro – 14			
6 - Você tem filhos?	Sim – 46	Não – 54					
7 - Local de nascimento?	Dourados – 45	Outras cidades – 55					
8 - Grau de estudo dos pais? Pai - Mãe -	Não estudou – 08 Não estudou – 04	Alfabetizada – 14 Alfabetizada – 21	Até 4ª série – 32 Até 4ª série – 31	Até 8ª série – 25 Até 8ª série – 13	Ensino médio – 05 Ensino médio – 19	Ensino superior – 10 Ensino superior – 11	Não informou – 06 Não informou – 01
9 - Você trabalha? Em quê?	Sim - 79 Mercado – 09	Não - 21 Doméstica – 09					
10 - Rendimento mensal dos 79 alunos que trabalham	Menos de 1 salário mínimo – 12	1 salário mínimo – 36	De 2 a 3 salários mínimos – 27	Mais de 4 salários mínimos – 04			
11 - Com que idade começou a estudar?	Entre 6 e 8 anos – 85	Acima de nove anos – 10	Não informou – 05				
12 - Em que escola estudou?	Pública – 82	Particular – 02	Pública e particular – 15	Não respondeu – 01			
13 - Disciplinas que está frequentando neste momento?	Língua Portuguesa e Literatura – 58 Artes – 50	Química – 57 Matemática – 59	Física – 55 Educação Física - 42	Filosofia – 39 Geografia - 32	Biologia – 38 Inglês – 53	Sociologia – 38	História – 38
14 - Com que frequência você vem ao CEEJA?	Diariamente – 64	Duas vezes por semana – 04	Três vezes por semana – 26	De acordo com o tempo disponível no trabalho – 05			
15 - Tipo de aula que mais utiliza no CEEJA?	Sala de aula coletiva com avaliação em sala – 26	Salas móveis (no saguão) com orientações em pequenos grupos e prova na sala de avaliação – 08	Sala de atendimento personalizado (cabina) e prova na sala de avaliação – 57	Aulas coletivas – 09			
16 - Já interrompeu seus estudos? Quantas vezes? Em que série?	Sim – 88 Uma vez – 25 5ª série – 07 vezes	Não – 12 Duas vezes – 33 6ª série – 10 vezes	Três vezes – 13 7ª série – 04 vezes	Quatro vezes – 02 8ª série – 18 vezes	Cinco vezes – 04 Ensino médio – 44 vezes	Várias vezes – 06 Não informou – 05	Não informou – 05

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Os estudantes jovens e adultos que frequentam o CEEJA são pessoas que trazem consigo especificidades sociais, culturais e etárias e buscam a conclusão da etapa final do ensino fundamental e do ensino médio para superar suas condições precárias de vida.

No ensino fundamental, 54% são do sexo masculino e 46% do sexo feminino, 44% são casados/as, dos quais 66% têm filhos, 42% são solteiros/as e 14% são separados/as. No ensino médio, essa situação se inverte: 56% são mulheres e 44% são homens, dos quais 60% são casados/as, 46% têm filhos, 30% são solteiros/as e 10% separados/as e outros.

Quanto à idade dos sujeitos pesquisados, no ensino fundamental, 62% têm idade entre 18 a 29 anos, 32% têm mais de 30 anos e 6% não responderam. Já no ensino médio, 65% têm entre 18 e 29 anos e 35% têm mais de 30 anos. Há uma parcela significativa de estudantes que retornam à escola com mais de 30 anos. Isto por si só já representa um desafio para a escola: buscar, num diálogo fecundo, compreender o lugar pretendido por esse público e construir modelos e concepções de educação adequadas a esse público.

Em relação às atividades profissionais, tanto no ensino fundamental como no médio, a maioria, 79%, trabalha: são trabalhadores do comércio, da construção civil, das usinas de açúcar e álcool, autônomos, empregadas domésticas, motoristas. O rendimento mensal dos sujeitos pesquisados no ensino fundamental e no ensino médio é bastante semelhante: no ensino fundamental, 42% recebem 1 salário mínimo, 34% recebem entre 2 e 3 salários mínimos e 24% estão desempregados. Já no ensino médio, 12% ganham menos de 1 salário mínimo, 36% recebem 1 salário mínimo, 31% recebem entre 2 e 3 salários mínimos e 21% estão desempregados.

Embora a maioria (55%) dos sujeitos da pesquisa não tenha nascido em Dourados, 70% moram em Dourados atualmente. Destes, 83% moram nos bairros, 9% moram no centro e 8% vêm da zona rural do município. Os outros 30% dos sujeitos da pesquisa moram em outros municípios da região e, por isso, necessitam de transporte escolar. Metade dos sujeitos da pesquisa mora com os pais e a outra metade mora com seus cônjuges.

Em relação à história de vida escolar, 88% dos sujeitos pesquisados já interromperam seus estudos uma ou mais vezes. São pessoas que trazem consigo experiências negativas, com elevadas taxas de evasão e repetência, e acabam optando pela EJA para concluir os estudos, porque buscam reconstruir uma trajetória com a qual elas mesmas se sentem desconfortáveis.

Quanto à regularidade com que vêm à escola, 64% dos estudantes responderam que a frequentam diariamente, preferem o atendimento personalizado e buscam os professores para tirar suas dúvidas individualmente. O atendimento personalizado, de acordo com os

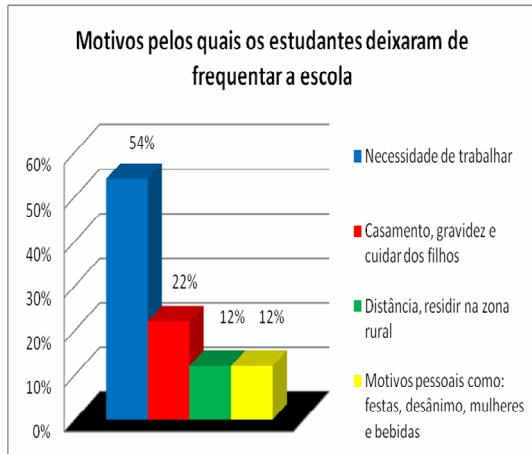
estudantes, possibilita esclarecer suas dúvidas para seguir adiante de acordo com sua disponibilidade de tempo. Outros 36% dos estudantes responderam que vêm à escola pelo menos duas ou três vezes por semana. Essa frequência acontece de acordo com o tempo disponível no trabalho, e as disciplinas que eles mais procuram são Língua Portuguesa e as da área de exatas.

Conforme apontam os dados da pesquisa, através do estudo os estudantes procuram melhorar suas condições de vida e buscam o CEEJA/MS por acreditarem que, pelo estudo, ainda têm possibilidades de mudar seu futuro. Para isso, sonham com um curso técnico para especializar-se ou para prosseguir seus estudos no ensino superior. Eles entendem que isto não está aquém de suas possibilidades para buscar o tão sonhado sucesso escolar, pessoal e profissional que, por vezes, lhes pareceu tão distante. Essa realidade coloca à EJA um desafio: conhecer a trajetória escolar e os motivos que contribuíram para esse processo de exclusão.

Isso evita uma leitura com julgamentos preconceituosos sobre suas carências e lacunas escolares, que foram geradas pelo próprio sistema, o que implicaria a reprodução da ideologia dominante, e a escola acabaria reproduzindo práticas pedagógicas que culminam em fracasso escolar. Tal realidade representa um desafio para o CEEJA no sentido de desenvolver práticas educativas na perspectiva de ajudar o educando a reconhecer-se como sujeito inacabado, arquiteto de sua cognoscência, em que se considerem as diferenças de aprendizagem (FREIRE, 2009).

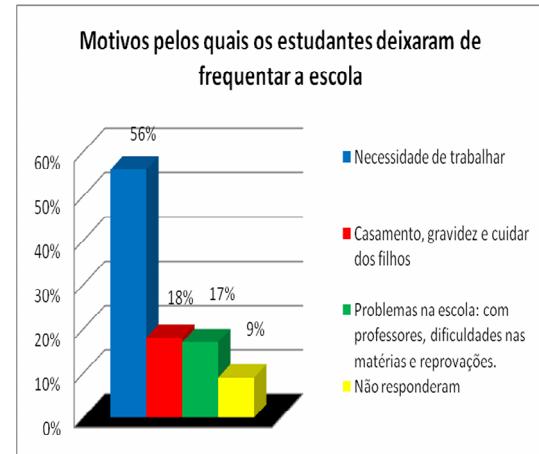
Como já apontei anteriormente, essa dissertação se caracteriza como um estudo de caso qualitativo; nesse sentido buscamos compreender a perspectiva de educação dos estudantes do CEEJA. Para isso, analisamos as informações dadas pelos estudantes. Para facilitar a identificação de semelhanças e diferenças, organizamos os gráficos por nível de ensino e os colocamos lado a lado.

Gráfico 1: Motivos pelos quais os estudantes do ensino fundamental deixaram de frequentar a escola



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 2: Motivos pelos quais os estudantes do ensino médio deixaram de frequentar a escola



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Os jovens e adultos que frequentam a EJA são pessoas que construíram uma trajetória escolar fora dos padrões daqueles de estudantes da escola regular. Galvão e Di Pierro (2007) nos dão uma ideia aproximada do público da EJA, marcado, por um lado, pela rica diversidade cultural brasileira e, por outro, por trajetórias de vida relativamente homogêneas, e composto por pessoas oriundas do campo, de municípios pequenos, nascidas, geralmente, em famílias numerosas e pobres e que, por isso, tiveram que trabalhar muito cedo, frequentaram a escola por períodos curtos, geralmente descontínuos, com aprendizagens fragmentárias e pouco significativas. Seus contatos sociais são limitados à família e aos vizinhos e suas aprendizagens estão relacionadas ao trabalho doméstico, na construção civil, no pequeno comércio, como vendedores, autônomos.

Na escola, alguns experienciaram situações de humilhação e a frequentaram por períodos curtos e descontínuos, o que os levou à condição de semianalfabetos e à sensação de fracasso. Isso os impediu de estudar ou limitou os seus estudos na infância ou adolescência.

Nesse sentido, é pertinente que busquemos, primeiramente, compreender os motivos que os levaram a deixar de frequentar a escola regular. Entre os motivos para o abandono da escola, 54% dos estudantes do ensino fundamental e 56% do ensino médio apontaram a necessidade de trabalhar. “Tive que trabalhar muito cedo para ajudar minha mãe em casa”. Outra aluna afirma: “Tive que trabalhar para ajudar a minha mãe, que tinha ficado viúva e, por eu ser a mais velha, tinha que ajudar ela, para sustentar meus quatro irmãos”. “Por ser cansativo trabalhar, cuidar da família e estudar”; “Incompatibilidade entre o tempo de trabalho e o horário da escola”; “Por falta de incentivo, eu acho, mas também por falta de meus pais. Não sei, na verdade nunca tive uma infância normal, meus pais se separaram

quando eu era ainda bebê e eu acho que isso influenciou”.

Por outro lado, 22% dos estudantes do ensino fundamental e 18% do ensino médio apontaram outros fatores como causas da desistência: casamento, gravidez, cuidar dos filhos pequenos, ou outras questões relacionadas à organização, às funções e papéis sociais ou à estrutura familiar: “O esposo não deixou mais estudar depois de casar”; “Por causa da ‘anta’ do meu ex-marido”; “Casei e fiquei grávida”; “Porque me casei e meu esposo me proibiu de estudar; como ele trabalhava de capataz em fazenda, ficava ainda mais difícil para mim estudar”; “Eu saí da escola porque casei muito nova, por isso eu saí da escola; na cultura indígena, quando a mulher casa, não dá mais para ela estudar nem para ela trabalhar fora; só pode ficar na casa, nem pode sair da casa”.

Para 12% dos sujeitos pesquisados do ensino fundamental, a desistência dos estudos está relacionada à distância da escola, por morar na zona rural e a dificuldades de transporte durante a infância ou adolescência: “Morava na zona rural, às vezes por causa do trabalho”; “Trabalhava em fazenda e a escola mais perto que tinha dava 18 km”; “Porque eu morava no sítio e me mudei para Dourados, e, assim que eu mudei, engravidéi e por isso parei de estudar”. Outros 17% dos sujeitos pesquisados do ensino médio relacionaram o abandono dos estudos a dificuldades de relacionamento na escola. “Por desentendimento com professor em escola regular em que fiz a promessa de nunca mais estudar, mas depois voltei”; “Por ter reprovado duas vezes, saí da escola de ensino regular e vim para o CEEJA”; “Porque eu fiquei de recuperação em sete matérias, aí eu achei que não iria conseguir passar e acabei desistindo, onde fiz um voto de que nunca mais iria estudar, mas me arrependi e voltei”; “Por ter ficado de recuperação, cumprir horário na escola regular e também distância entre casa e escola é motivo de doença na família”; 9% dos sujeitos pesquisados do ensino médio não responderam essa questão.

Entender os motivos que levam os estudantes a desistir representa um desafio para quem quer pesquisar ou trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. Por muito tempo, as reflexões sobre as práticas educativas em EJA nos remetiam a ações destinadas às pessoas que não aprenderam a ler e escrever na infância.

A EJA, como já apontado anteriormente, tem uma história tensa em que se entrecruzam interesses conflituosos e que têm condicionado os lugares sociais, as concepções e a educação que é oferecida aos jovens e adultos. Ela se confunde com o próprio lugar social reservado aos setores populares na história do Brasil. De acordo com Arroyo (2001, p. 10), o lugar social reservado a eles no trato dado pelas elites à sua educação no conjunto das políticas oficiais é o de “marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...”.

Entretanto, o lugar pretendido pelos excluídos como sujeitos sociais inspirados no movimento da educação popular tem gerado, nas últimas décadas, concepções e práticas de Educação de Jovens e Adultos extremamente avançadas, criativas e promissoras.

Assim, é importante retomar alguns traços dessa história de lutas, antes de perdê-los, e interrogar os próprios sujeitos jovens e adultos que vivenciam ou ainda vivenciam as consequências da pouca escolaridade para ouvi-los falar sobre suas perspectivas, sonhos, projetos em relação ao processo educacional “em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida” (ARROYO, 2001, p. 11). Os princípios e as concepções que inspiram a Educação de Jovens e Adultos continuam tão atuais como foram na sua origem, nas décadas de 1940, 1950 e 1960. Portanto, a EJA não perdeu sua radicalidade, porque “a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente” (ARROYO, 2001, p. 11).

Nesse sentido, os estudos sobre a EJA nos remetem a múltiplos desafios que ultrapassam os limites da mera escolarização. Os processos formativos em EJA abarcam, atualmente, diversos aspectos e, de acordo com Arroyo (2001, p. 7), “visam desde a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política, até inúmeras questões culturais que não se restringem ao espaço escolar”. Esses aspectos precisam ser considerados na elaboração de propostas pedagógicas como também na formulação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Seria ingênuo pensá-los excluídos porque analfabetos, como aponta Arroyo.

Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nossos discursos como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação (ARROYO, 2001, p. 12).

Assim, para entendermos os jovens que estão na EJA e para, em nossas análises, compreendermos como eles veem a sociedade e o espaço que nela ocupam, é preciso vê-los como mais do que simples estudantes em uma escola. Isso implica compreender suas perspectivas, seus projetos de vida, como foram suas trajetórias escolares, seus traumas, utopias, medos, paixões, desejos e as relações que estabelecem com o mundo, suas diversidades e problemáticas.

Em nossos estudos, é preciso buscar compreender a forma como eles entendem a escola, “pois se simplesmente os qualificamos como alunos-problemas, com dificuldades de

aprendizagem, que ‘fracassaram’ na escola regular, nossa reflexão será simplista e nossa contribuição pouco eficaz” (BRUNEL, 2008, p. 46).

Moll (2005) afirma que, “no contexto social brasileiro, nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar” (MOLL, 2005, p. 11). Por fim, 12% dos sujeitos pesquisados do ensino fundamental que responderam o questionário atribuem a causa de sua desistência dos estudos a motivos pessoais: “Falta de vontade de estudar, preguiça e desânimo”; “Trabalho, mulheres, festas e bebidas”.

Nas falas dos estudantes, fica evidente que as razões que dificultam ou impedem a continuidade dos estudos estão relacionadas a fatores econômicos e familiares. Além disso, relacionam sua baixa escolaridade a uma experiência individual de fracasso que não é percebida por eles como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos. A necessidade de trabalhar aparece como um dos principais argumentos dos estudantes das classes populares. Eles revelam que ingressaram muito cedo no trabalho para ajudar no sustento da família e, portanto, não conseguem compreender de forma crítica os processos de exclusão de que são vítimas. Nesse sentido, na prática educativa em EJA, como alerta Pavan (2005), é preciso atentar para a necessidade de a educação escolar oportunizar a reflexão crítica sobre a realidade como forma dos/as educandos/as compreenderem os processos de exclusão social de que são vítimas. Trata-se de uma realidade imbricada por questões políticas, econômicas e ideológicas. A educação escolar não pode ficar restrita à sala de aula, mas deve levá-los à compreensão dos processos de exclusão, a entender-se como “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade” (FREIRE, 2009, 51-52).

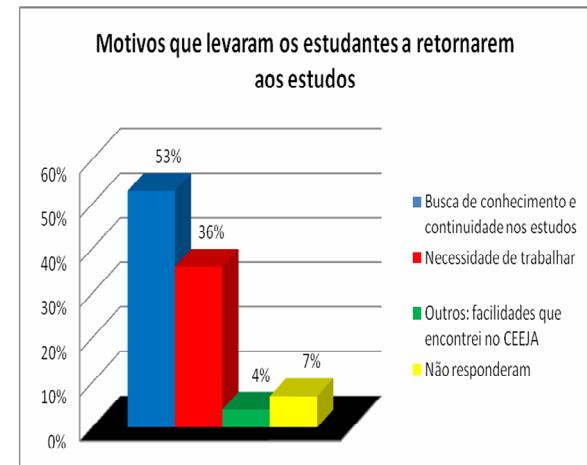
As extensas jornadas de trabalho, somadas ao tempo gasto com o deslocamento, são fatores que indicam sérios impedimentos ou incompatibilidade para os filhos das classes populares estudarem ou para prosseguirem nos estudos; trata-se de “homens e mulheres que viveram e vivem situações-limite nas quais o tempo de infância foi, via de regra, tempo de trabalho e de sustento das famílias” (MOLL, 2005, p. 11).

Gráfico 3: Motivos que levaram os estudantes do ensino fundamental a retornarem aos estudos



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 4: Motivos que levaram os estudantes do ensino médio a retornarem aos estudos



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Entre as causas que motivaram os estudantes a retornar aos estudos em um outro momento de suas vidas, 50% dos estudantes do ensino fundamental e 36% do ensino médio apontaram que a volta se deu por exigências do trabalho.

“Buscar conhecimento, visão de futuro, melhorar minha educação e ganhar mais no emprego; para isso quero fazer concurso para a Polícia Militar; exigência do mercado de trabalho”; “Para entrar no mercado de trabalho e ter mais qualidade de vida”; “Melhorar a autoestima”; “Vontade de vencer eu mesma e, com certeza, por causa do trabalho, para não ficar ultrapassada”; “Para melhorar na vida pessoal e profissional”; “Voltei por exigência do mercado de trabalho”. Esses dados evidenciam que há uma porcentagem muito mais elevada de pessoas desempregadas no ensino fundamental. Assim, elas retornam aos estudos para ingressar no mundo do trabalho. Por outro lado, o ensino médio representa uma exigência para que possam se manter em condições de permanecer no trabalho.

Ainda, 46% dos estudantes do ensino fundamental e 53% do ensino médio indicaram que retornaram aos estudos em busca de conhecimento e devido à necessidade de dar continuidade aos estudos para melhorar seu currículo como forma de se manter ou de ingressar no mundo do trabalho. “Caiu a ficha: o estudo é quase tudo na vida. Para melhorar o meu relacionamento com minha esposa, que é formada; no meu trabalho, devido às novas tecnologias ou mesmo mudar de profissão”; “Agora eu entendi que só através do estudo que nós vamos para a frente e ter direito de trabalhar; sem estudo nós não é nada”; “Pensei melhor e decidi que sem estudo não chegamos em lugar nenhum”. “Concluir o ensino médio e fazer faculdade, para oferecer um futuro melhor para meu filho”; “Aprender mais, terminar o

ensino médio e fazer concurso público”; “Vontade de aprender, me relacionar melhor com as pessoas, mexer com a cabeça, incentivo da família [...] saí da escola regular para terminar mais rápido e fazer um vestibular e entrar na faculdade”; “Hoje eu tenho 31 anos e tenho duas filhas, e acho que eu preciso estudar para dar uma vida melhor para minha família”.

À medida que eles vão compreendendo o contexto em que vivem e os desafios que se colocam constantemente à vida social e profissional, muitos buscam a escola para reconstruir seus projetos de futuro e começam a perceber as possibilidades que os estudos lhes podem proporcionar. Numa sociedade em que os espaços urbanos de vivência social e de trabalho são formados por um denso universo escrito, o domínio e a compreensão de mensagens escritas e de imagens tornam-se uma necessidade cada vez maior, embora muitas de suas perspectivas ainda não tenham consistência para se tornarem possibilidades autênticas, em função dos desafios da vida social e das exigências de trabalho. Nessa perspectiva, para esses estudantes o retorno aos estudos na EJA representa a possibilidade de conquista de “um futuro melhor para mim e os meus dependentes”. Outros ainda retornaram pela “necessidade de estudo no mercado de trabalho”. Ou pelo desejo de “arrumar um bom emprego, e por poder ensinar melhor meus filhos”.

Há ainda 4% dos estudantes do ensino fundamental que indicam que os estudos são uma forma de ocupar o tempo e/ou retornaram por incentivo dos filhos.

Nos relatos dos estudantes do ensino médio, 4% indicaram que decidiram voltar a estudar pelas seguintes razões: “Porque no CEEJA eu venho o dia que eu quero e a hora que eu posso”; “A necessidade em primeiro lugar e a saudade de fazer cálculos matemáticos. Também a admiração por essa classe de pessoas que praticam esta atividade, que são os professores”; “A facilidade que encontrei para planejar meus estudos aqui no CEEJA, dentro da minha disponibilidade de tempo”. Por fim, 7% dos sujeitos pesquisados do ensino médio não responderam essa questão.

Ao pesquisar as delicadas trajetórias de vida para obter êxito na luta para elevar a escolaridade, Santos (2006) defende a ideia de que, apesar de inúmeras dificuldades, interrupções, obstáculos e constrangimentos em conciliar trabalho e escola, os estudantes da EJA revelam persistência no esforço para retomar a trajetória de escolarização e são capazes de se reerguer na luta em busca “da credencial que uma melhor formação escolar representa” (SANTOS, 2006, p. 15).

No mesmo sentido, pesquisa desenvolvida por Santos (2006) destaca que entre as explicações dadas por jovens e adultos sobre os motivos que os levaram a voltar a estudar está “a valorização da educação escolar que se ligava ora a motivações instrumentais, ora a

motivações expressivas” (SANTOS, 2006, p. 17). Nesse sentido, o aluno encontra motivos para voltar a estudar quando a escola passa a entrar em suas expectativas de vida.

Gadotti (2010, p. 31) também defende a necessidade da educação básica para jovens e adultos trabalhadores, porque eles “lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do [...] desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida”.

Os jovens e adultos que frequentam a EJA no Brasil são, na maioria, oriundos das classes populares e são, muitas vezes, julgados a partir das condições sociais de que são vítimas, em que a ausência de oportunidades faz com que, geralmente, o próprio jovem seja culpabilizado individualmente por mais uma história de fracasso (ANDRADE, 2009).

Embora os investimentos em educação tenham sido ampliados nos últimos anos no Brasil, a universalização do ensino fundamental para a faixa de 7 a 14 anos seja obrigatória na legislação e a taxa de atendimento escolar tenha chegado próximo dos índices considerados ideais, Andrade (2009) constata que a enorme desigualdade em que se encontram os jovens é determinada, principalmente, pela falta de oportunidades educacionais. Segundo ela, a maior expressão dessa desigualdade se relaciona à baixa escolaridade, e ela “traz uma série de privações concretas e simbólicas, que se manifestam desde as exigências do trabalho até as práticas sociais que habitam o nosso cotidiano” (2009, p. 40), às quais se agregam o desemprego ou subemprego, dificuldades de acesso ao lazer, serviços públicos, saúde e atividades culturais.

Assim, como já foi dito acima, embora os jovens e adultos lutem para superar suas precárias condições de vida, de acordo com Gadotti (2010), foram vítimas do processo de exclusão social, que, como já apontado, é a raiz do problema do analfabetismo; ainda assim, “apesar de esses jovens terem todos os motivos compreensíveis para não voltar à escola, a ela retornam, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que lhes são colocados para construir uma trajetória escolar bem sucedida” (ANDRADE, 2009, p. 40).

Eles retomam os estudos porque apostam num futuro melhor para si e para os seus. Buscam ampliar seus conhecimentos e melhorar a autoestima. Veem na continuação dos estudos uma exigência para ingressar ou se manter no mercado de trabalho. Outros consideram que ela pode ajudá-los a conquistar uma colocação melhor nesse mercado. Retornam aos estudos porque não se conformam com o lugar social reservado aos setores populares, vendo na EJA possibilidades de melhorar suas capacidades para a vida social, pessoal e profissional.

Segundo Arroyo (2011), a EJA ainda é vista na ótica de suprir uma carência para

oferecer uma oportunidade de escolarização a quem não teve chance de acesso ao ensino fundamental na infância e adolescência, ou a quem foi excluído ou a quem dele se evadiu; assim, ela se destina a propiciar uma segunda oportunidade, como diz o mesmo autor:

Um novo olhar deverá ser construído: um olhar que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e as possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos se destacam ainda mais as possibilidades e os limites da garantia de seu direito à educação (ARROYO, 2011, p. 98).

Isso exige uma política educacional em que a EJA precisa adquirir uma nova configuração em que o direito à educação seja condição para vê-los como jovens e adultos protagonistas em suas trajetórias humanas. Essa postura supõe ver a juventude e a vida adulta como tempo de direitos, em que a sociedade e o Estado superem a visão elitista e se comprometam com a juventude pela oferta de educação com qualidade a todos, acabando com a falta de horizontes de sobrevivência e de emprego, desencadeadores da violência da droga e da prostituição.

No mesmo sentido, é importante correlacionarmos as informações dos estudantes com os resultados da pesquisa contida na dissertação de mestrado de Franzi (2007) em relação às dificuldades financeiras dos/as educandos/as da EJA. Aponta a autora:

Afirmo que são muitas as interações que poderiam ser relatadas quanto a esta questão, pois, por diversas vezes, os/as educandos/as afirmavam o quanto sofreram por terem que se dedicar desde muito jovens ao trabalho, para auxiliar no sustento da família. Esta exigência financeira acabou por lhes impedir de freqüentar a escola, o que, por consequência, também lhes trouxe outras dificuldades, tal como o preconceito da sociedade por possuírem baixo grau de escolaridade. De acordo com suas falas, são justamente essas dificuldades que fazem com que suas conquistas – um bom estado de saúde, a formação de uma família, a construção de um lar, a educação dos/as filhos/as e a educação de si próprios/as – sejam muito mais valorizadas (FRANZI, 2007, p. 120).

As informações dos estudantes coletadas nesta pesquisa apontam na mesma direção: quem frequenta os cursos do CEEJA são, majoritariamente, jovens e adultos trabalhadores que começaram a trabalhar ainda muito jovens para auxiliar no sustento da família e voltam à escola a fim de melhorar a formação para trabalhar, para se manter em condições de empregabilidade, ou para melhorar sua formação pessoal e profissional, para conquistar melhores condições de trabalho e ser respeitados como seres humanos: “Deixar de ser humilhada. Chega de humilhação”. Essa realidade precisa ser compreendida e valorizada

pela escola, e, quando eles sentem que suas dificuldades são consideradas pela escola, isso faz com que a possibilidade de continuarem nos estudos seja maior.

Assim, entre os motivos expressos pelos estudantes sobre o retorno à escola está o desejo de melhorar sua profissão, de prestar um concurso, de melhorar a renda familiar e alcançar melhores condições de vida, de terminar a construção de sua casa. Embora a conclusão da Educação Básica não seja a garantia de um emprego melhor, a educação é vista como importante e pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida, a autoestima e, também, como um dos fatores para superar a exclusão.

Já no campo educacional, toda uma produção teórica a respeito da interrupção dos estudos indica haver, nos meios populares, uma concepção acerca do fracasso escolar resultante de um silencioso processo de exclusão, gerado pela forma como o próprio sistema possibilita o acesso dos/as educandos/as das classes populares à escola. Entretanto, o entendimento que os estudantes expressam a respeito dos motivos das repetidas interrupções nos seus estudos revela uma compreensão ainda muito limitada da violação do direito à educação, visto que essa violação ainda não é percebida por eles como a raiz de todo o processo de exclusão social de que são vítimas, ou como violação de direitos coletivos.

Nas justificativas dos sujeitos desta pesquisa, o fracasso ainda é percebido como uma experiência individual, de desvio ou fracasso resultante de suas opções, de suas limitações pessoais ou da condição de suas famílias, e que acarreta repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas por sentimentos de culpa e vergonha (GALVÃO e DI PIERRO, 2007).

O legado histórico que as experiências populares de EJA, como modalidade própria, representa em termos de concepções de educação e formação humana construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos que representa uma possibilidade enriquecedora na formação humana básica, pois, de acordo com Arroyo,

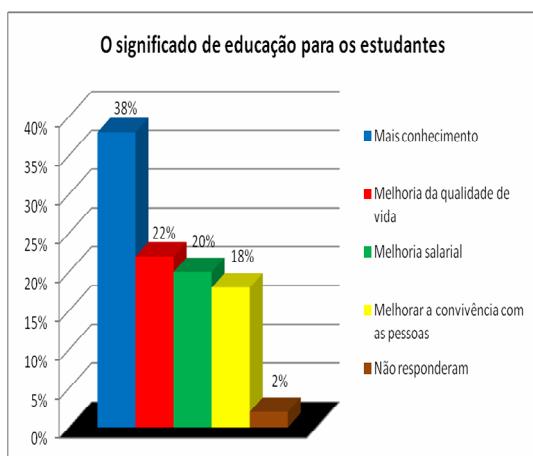
[q]uanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas do ensino, maior poderá ser sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se reencontrarem como modalidades de educação e formação básica (2001, p. 13-14).

É preciso incorporar concepções pedagógicas capazes de transgredir, de quebrar a rígida estrutura e a legislação educacional com que estão cimentados os objetivos, a metodologia, os conteúdos que devem ser apenas cumpridos no dia a dia da escola e são reproduzidos nas práticas docentes. Transgredir tais concepções que navegam pela história da

educação implica estimular a ampliação do diálogo fecundo que se iniciou com Paulo Freire, em que a educação é concebida como um “direito a se formar como ser humano pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (ARROYO, 2001, p. 15).

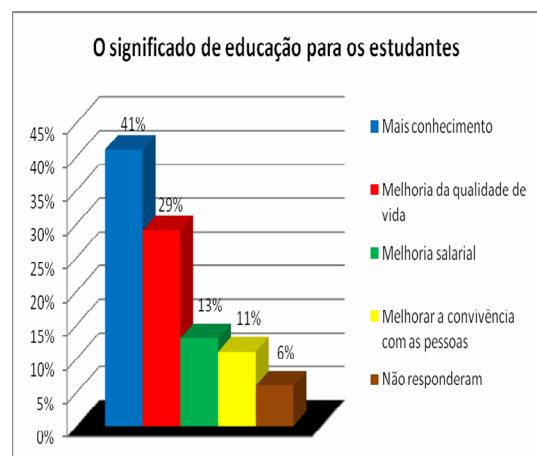
Essa perspectiva representa um desafio para a concepção e a implementação de experiências mais radicais para a Educação de Jovens e Adultos. As escolas estimulam tais práticas em seus projetos pedagógicos? E os sistemas educacionais de educação básica intencionam, estimulam e incentivam, através da legislação educacional, sua rede de escolas a formular regimentos fundamentados em concepções adequadas às diferentes realidades e a um público com características como a EJA? Para Arroyo (2001, p. 15), é preciso ser capaz de dialogar para compreender o lugar pretendido por esse público. “Esse diálogo fecundo somente será possível se a EJA não for forçada a se encaixar em modelos e concepções de educação próprios das clássicas modalidades de ensino”.

Gráfico 5: O significado de educação para os estudantes do ensino fundamental



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes. Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 6: O significado de educação para os estudantes do ensino médio



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes. Elaborado pela pesquisadora.

Como ensina Paulo Freire (1983a), a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática, feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Trata-se de conhecimentos captados da realidade, a partir da compreensão resultante da apreensão crítica submetida à análise em integração com a realidade, que proporcionam ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante da realidade.

É nessa perspectiva que pode ser analisada a compreensão que os estudantes manifestam em relação à educação. Neste sentido, são reveladoras algumas respostas sobre o significado, o nível de escolaridade e a atividade profissional.

De um modo geral, os jovens e adultos projetam na ampliação de sua escolaridade sonhos e esperanças de uma vida melhor. Nesse sentido, para os estudantes, a escola representa sonhos e esperanças na possibilidade de realização pessoal, profissional e de melhoria salarial, de construir um projeto de uma vida melhor para si e sua família.

Para 38% dos estudantes do ensino fundamental e 41% do ensino médio, educação significa mais conhecimento e possibilita o acesso às profissões, com maior reconhecimento social e conforto: “Sem ela você não é nada, e com ela você é tudo, isso eu tenho certeza”; “Para mim, educação é tudo que nós precisamos para a vida inteira. Um ensino para nos ajudar a ser alguém”; “É o ponto de partida do ser humano para uma vida melhor”; “Aprendizado, conhecimento para um mundo melhor para mim e minha família”.

Ainda sobre a mesma questão, para 22% dos estudantes do ensino fundamental e 29% do ensino médio, a educação contribui para a melhoria da qualidade de vida. Para outros, educação é “tudo, e principalmente qualidade de vida, social, conforto para a família”; “Com ela nós podemos ensinar nossos filhos e ser bem visto na sociedade”; “Educação é você adquirir conhecimento e ficar mais atualizado e conviver com a sociedade”; “Tudo que um ser humano precisa para crescer em sua vida pessoal e profissional”; “Melhor emprego, melhor qualidade de vida. Não só amplia o conhecimento, como abre novas fronteiras”; “É uma promessa de um futuro melhor para mim e minha família”; “A educação tem um papel importante no processo de humanização do homem e possibilita as transformações sociais”.

Para 20% dos alunos do ensino fundamental e 13% do ensino médio, educação representa possibilidades de obter conhecimento para ingressar no mercado de trabalho e melhoria salarial para conquistar uma vida digna. “Pra mim hoje é muito importante, porque agora eu sinto na pele como é ruim trabalhar nas casas dos outros”; “É tudo, é vida social, financeira e conforto. Aprender e atualizar para competir com as oportunidades da nossa vida, principalmente vaga de trabalho”; “Significa portas abertas para o mercado de trabalho, um bom relacionamento na vida social e familiar e é importante para a autoestima.”

Ainda, 18% dos sujeitos no ensino fundamental e 11% no ensino médio consideram que a educação lhes possibilita melhorar a convivência com as pessoas: “Educação é um meio de aprendizagem. Que nós podemos ensinar nossos filhos e ser bem visto na sociedade”; “É importante para mim para educar os filhos”; “Educação é a pessoa ter uma boa conduta perante a sociedade, respeitar os direitos dos outros e querer ser um exemplo para os demais”. Dois por cento dos sujeitos da pesquisa que estão no ensino fundamental e 6% no ensino médio não responderam.

A educação e a formação devem possibilitar ao educando uma leitura crítica do

mundo. Nesse sentido, de acordo com Freire (1983b, p. 61), “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de sua análise sobre suas condições culturais”. Não se trata de uma transmissão de conteúdos. A ação educativa, nessa perspectiva, caracteriza-se como um ato político, um ato de conhecimento e criador, numa relação dialógica, e constitui uma poderosa ferramenta para a mudança e superação da exclusão social. Essa concepção está presente no PPP do CEEJA:

Para nós ela se constitui em uma poderosa ferramenta para a mudança social. Em primeiro lugar, porque a educação é o elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a realização do ser humano. Segundo, porque é o caminho para formar pessoas sensíveis para as questões que afetam a todos e a grupos minoritários, para a prática da liberdade e para o exercício da cidadania. Terceiro, porque é uma das vias para a ampliação do processo produtivo e desenvolvimento tecnológico do país. Quarto, porque é o caminho para a mobilização social, sem a qual as mudanças não se viabilizam, a modernização não distribui seus frutos e não se superam as desigualdades sociais e o processo de exclusão social (PPP, 2010, p. 3).

A liberdade é o fim da educação. Nessa perspectiva, a educação será o meio para libertar-se da realidade opressiva e da injustiça. É a formação para a participação na vida social e o exercício da cidadania. “A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não, como objetos” (GADOTTI, 2000, p. 102). Nela, a participação do sujeito se dá num processo de construção do conhecimento pela leitura crítica do mundo.

A negação de um direito humano básico é que submete esses sujeitos à condição de subempregados, pobres, excluídos. “O mérito dos projetos populares de EJA tem sido adequar os processos educativos à condição a que são condenados os jovens e adultos. Não o inverso, que eles se adaptem às estruturas escolares feitas para a infância e adolescência desocupada” (ARROYO, 2001, p. 16).

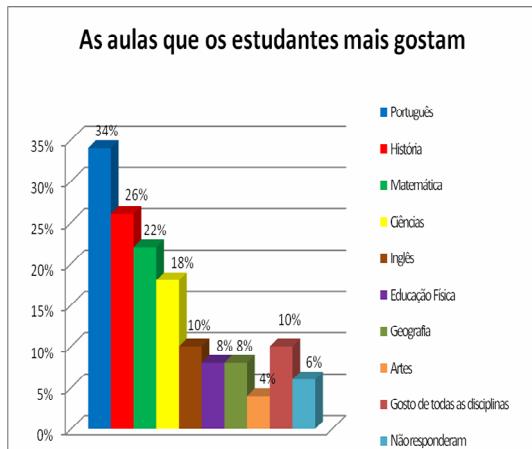
Por que não assumir a EJA “como processos legítimos, públicos com direito a espaços, profissionais e recursos públicos? Igualdade é isso. [...] o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único” (ARROYO, 2001, p. 17).

Para Freire (1983a), são predominantes no cenário nacional duas concepções de educação: a educação bancária (tecnicista) e a libertadora. Educação “bancária”, de acordo com Freire, é aquela que desconhece os homens como seres históricos, “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (1983a, p.

68-69). A educação bancária, de acordo com Romão, é “formulada e implementada pelos (as) que têm o projeto de dominação de outrem” (2010, p. 133); ela aliena, domina e oprime, torna as pessoas menos humanas. Já a educação “libertadora”, fundamentada numa relação dialógico-dialética, para Romão, “deve ser desenvolvida pelos (as) que querem a libertação de toda humanidade [...] conscientes da incompletude, do inacabamento e da inconclusão” (ROMÃO, 2010, p. 133).

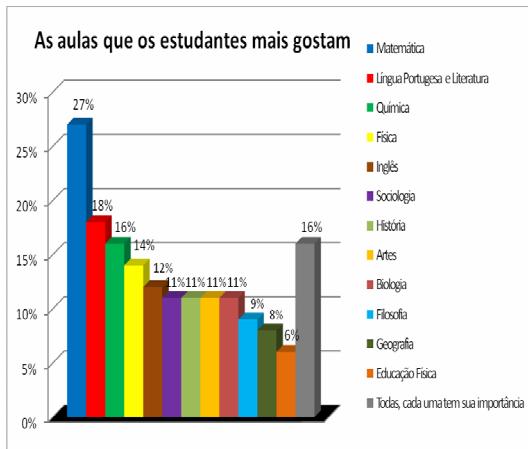
A educação dialógico-dialética é, portanto, libertadora e, de acordo com Freire, é o meio pelo qual podemos perceber através de uma relação entre educando, educador e o mundo nossa condição de seres singulares, inconclusos, inacabados e incompletos. Como ensina Freire, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (1983a, p. 78). Ambos são sujeitos do processo em que crescem juntos; “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983a, p. 79).

Gráfico 7: As aulas de que os estudantes do ensino fundamental mais gostam



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 8: As aulas de que os estudantes do ensino médio mais gostam



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora

A relação pedagógica precisa acontecer de forma respeitosa, saudável e democrática, capaz de assegurar ao educando um clima favorável, em que ele tenha a oportunidade de vencer dificuldades e superar seus limites, em que a autoridade do professor e as liberdades do aluno se assumem eticamente (FREIRE, 2009).

Sobre as aulas de que os/as estudantes mais gostam, 34% no ensino fundamental revelam que têm preferência por Português, como mecanismo de comunicação, ampliação do conhecimento, relacionamento na vida social, compreensão do mundo. “Português porque é

onde aprendemos a base pra outras matérias”; “Português, porque você aprende a ter boa comunicação verbal e um bom relacionamento com as pessoas, aprendemos mais sobre a nossa origem e ter melhor comunicação verbal e social”. No ensino médio, Língua Portuguesa, Literatura e Redação aparecem na preferência de 18% dos estudantes. “Gosto de Português, amo as professoras. As três eu gosto por igual, umas com mais dificuldade de aprender e outra com menos”; “Língua Portuguesa, porque gosto muito de lidar com pessoas e para isso preciso falar bem para melhor me expressar.”

A História como componente curricular é apontada por 26% dos estudantes do ensino fundamental e 11% do ensino médio como sua disciplina preferida. “História, porque gosto de saber o passado”; “História, por lembrar de tudo que aconteceu de importante com nossos antepassados”; “História, eu adoro as histórias do mundo porque os países se estruturaram, não no caso do Brasil”; “História, porque sou muito curiosa, gosto de entender como as pessoas viviam no passado”.

A Matemática é destacada por 22% dos estudantes do ensino fundamental devido à importância que essa disciplina assume na vida diária, enquanto no ensino médio 27% revelam sua preferência por ela. “Matemática, pois temos que prestar bem atenção para resolvermos os problemas”; “No momento estou gostando mais da matéria que eu nunca gostei na vida (Matemática), pois o professor do CEEJA ensina muito bem e com isso me adaptei à matéria.”

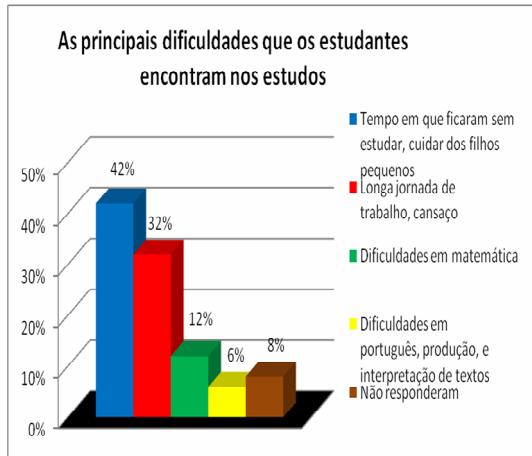
No ensino fundamental, 18% referem-se à importância de “Ciências para compreender o corpo e as noções de saúde e higiene”, e, no ensino médio, dos sujeitos pesquisados 11% têm preferência por Biologia. “Biologia, porque fala do ser humano e de todo ser que vive no meio ambiente”. Dez por cento dos estudantes do ensino fundamental indicam “Inglês, porque oferece oportunidades de ampliar as opções de empregar os conhecimentos na comunicação em um bom emprego no futuro”. Ainda outros 12% dos estudantes do ensino médio tem preferência pela Língua Estrangeira. “Inglês, pois eu amo a língua inglesa. Já fiz quatro anos de curso, já fui aos EUA duas vezes. É uma cultura que me fascina.” Houve ainda 8% de alunos do ensino fundamental que responderam: “Educação Física, porque o professor tem boa vontade de ensinar” e 6% do ensino médio expressaram sua preferência por “Educação Física, pelo esporte”. Dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, 8% afirmaram que gostam de Geografia. “Geografia, porque proporciona o conhecimento do mundo”. 4% do ensino fundamental e 11% do ensino médio preferem Artes: “Artes, porque quero ser professora de Artes Visuais; eu amo estudar, desenhar, me identifico muito com essa matéria”.

No ensino médio, 16% dos sujeitos da pesquisa apontam gostar de Química. “Química, porque me desenvolvo melhor”; “Química, Física, porque leva ao raciocínio e pensar muito”, e 14% dos sujeitos pesquisados revelam que têm preferência por “Física; o professor explica bem”. “Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, pois os professores explicam bem”; “Educação Física, Inglês, Português, Ciências”; “Ciências, História e Geografia são as que eu mais me identifico”. 11% dos sujeitos da pesquisa preferem Sociologia. “Sociologia e Filosofia, gosto do conteúdo de Filosofia porque estimula o pensar”. 9% dos sujeitos pesquisados indicaram “Filosofia porque estimula o pensar”.

Ainda 10% dos sujeitos pesquisados do ensino fundamental indicaram que gostam de todas as disciplinas e expressam essa preferência relacionando-a com o tratamento que recebem: “Gosto de todas. Porque sou bem atendido, então consigo compreender bem a matéria”. Dezesseis por cento dos sujeitos pesquisados do ensino médio responderam que não têm uma preferência específica: “Cada uma tem a sua importância, é fundamental aprender e valorizar”; “Todas, porque temos que saber de tudo um pouco e alcançar meus objetivos”. Houve ainda 6% dos estudantes do ensino fundamental que não responderam essa questão.

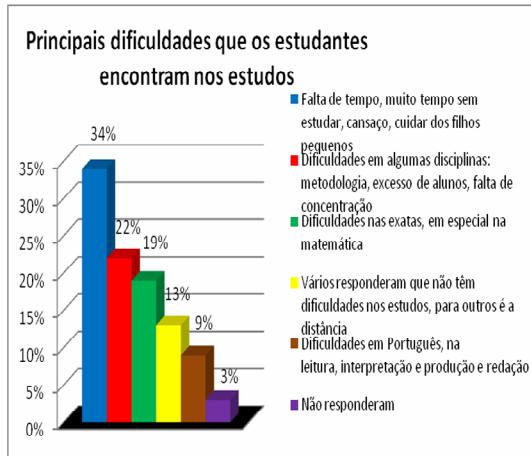
Nesse sentido, é oportuno retomar as ideias de Freire (2009) e lembrar que a educação é resultante da apreensão crítica da e na realidade; captada e submetida à análise em integração com a realidade, ela é capaz de proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes para impregnar de sentido o que fazemos. Pode-se dizer que a preferência pelas disciplinas apontadas pelos estudantes se relaciona a uma perspectiva de educação vista como forma de melhoria da qualidade de vida.

Gráfico 9: As principais dificuldades que os estudantes do ensino fundamental encontram nos estudos



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 10: Principais dificuldades que os estudantes do ensino médio encontram nos estudos



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem adequadas para jovens e adultos é importante para uma escola como o CEEJA, objeto desta pesquisa, que construiu um projeto pedagógico que busca valorizar as vivências e as experiências de pessoas que, depois de algum tempo, voltam para a escola e, muitas vezes, estavam habituadas às práticas pedagógicas que primavam pela transmissão do conhecimento e pela negação de toda e qualquer possibilidade do aluno interagir como sujeito no processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, são reveladoras as informações sobre as dificuldades de aprendizagem que os estudantes encontram no CEEJA.

Entre as principais dificuldades que os estudantes encontram nos estudos, 42% dos sujeitos da pesquisa do ensino fundamental apontam o tempo em que ficaram sem estudar e a obrigação de cuidar dos filhos. “Fiquei muito tempo sem estudar, por isso estou em dificuldade”; “Por ficar muito tempo afastada dos estudos, estou sentindo muitas dificuldades para lembrar o que eu já tinha aprendido”; “A falta de tempo para estudar, e não tenho com quem deixar meu filho”. Já no ensino médio, de forma semelhante, 34% dos sujeitos da pesquisa indicaram que suas dificuldades estão relacionadas à falta de tempo, ao longo período em que ficaram sem estudar, à necessidade de dedicação à família, à dificuldade de harmonizar o tempo de estudo, o trabalho e o cansaço. “Trabalhar e estudar é muito corrido e cansativo”; “A disponibilidade para frequentar uma escola em função do meu trabalho”. No ensino fundamental, a falta de tempo pode estar relacionada às exigências familiares, visto que 66% informaram que têm filhos, enquanto que, no ensino médio, esse percentual é de 46%.

Houve ainda outros 32% dos sujeitos da pesquisa do ensino fundamental que disseram sentir-se cansados e desanimados para continuar os estudos. “Atualmente o trabalho é a principal causa”; “Trabalhar e estudar não está sendo fácil para mim”. É possível afirmar que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes não são só desta escola. São comuns para quem ficou um tempo sem frequentar a escola e, no seu trajeto de retorno ao espaço escolar, quer reconstruir uma trajetória. No tocante às pessoas para quem a escola ficou para trás há muito tempo, “reconstruir o trajeto de retorno e de ‘inscrição simbólica’ no espaço escolar é um dos primeiros desafios no trabalho com estes homens e mulheres marcados por situações escolares, inúmeras vezes, desfavoráveis” (MOLL, 2005, p. 12).

Ainda para 22% dos sujeitos da pesquisa do ensino médio, o atendimento coletivo não proporciona os mesmos resultados do atendimento individualizado. “A distância da minha casa até a escola é minha maior dificuldade, porém, não tenho dificuldades nos estudos porque gosto da escola, dos professores e gosto de estudar”; “Às vezes não entendo o que o professor explica. Talvez alguns professores já tenham percebido as dificuldades de concentração, acho que isto acontece por ter parado. Esqueço muitas coisas, que na hora de relembrar não é como na adolescência. Tenho dificuldade de concentração, e o atendimento individualizado ajuda mais”; “Trabalhar e estudar é muito corrido e cansativo”.

É oportuno lembrar que o atendimento personalizado é um diferencial da proposta pedagógica do CEEJA, já que nessa forma de atendimento o estudante tem a possibilidade de receber individualmente as orientações do professor na cabine, isso apesar do cansaço, resultante de longas e penosas jornadas de trabalho, aliadas à precariedade do transporte público no período noturno e à distância, que podem, por outro lado, gerar desânimo para continuar nos estudos. Mas também há outros que apontam que “as aulas são tediosas, os professores não sabem ministrar uma aula sem torná-la uma coisa chata”; “Condições precárias para muito aluno e poucos professores”; “Passar sono, chegar tarde em casa”; “A falta de tempo maior para a explicação ou falta de explicação na cabina”; “A falta de habilidade com as matérias por razão de estar há mais de cinco anos sem estudar”; “O material que a escola tem é adequado, mas algumas matérias são complicadas”.

Se desejamos ajudá-los a inscrever-se no universo letrado, um dos primeiros desafios para professores/as que trabalham com jovens e adultos, de acordo com Moll (2005, p. 13), será o de ajudar a “redesenhar a configuração imaginária da escola que vive na memória de cada um e de cada uma” para que eles possam “metabolizar” o passado de uma escola silenciadora em que as lições deveriam ser copiadas e repetidas. O domínio da “leitura e a escrita podem possibilitar-lhes novas miradas em relação as suas próprias memórias”

(MOLL, 2005, p. 15).

No reencontro com a situação escolar, a configuração de escola presente no imaginário de muitos jovens e adultos, de acordo com Moll (2005), ainda pode estar identificada, em geral, com a escola “do silêncio, da palmatória, dos grãos de milho, do rosto virado para a parede, do um atrás do outro, do absolutismo do professor [...] a escola da cópia, do caderno cheio, da correção da professora em letra vermelha, da voz uníssona da professora e do sentido total da obediência” (2005, p. 13). Para a escola e para o professor que trabalha na EJA, é importante compreender a complexidade desse quadro; além disso, dispor-se a organizar o espaço escolar para que os educandos/as possam “‘metabolizar’ o passado através das suas histórias e de sua palavra dita e ouvida é um desafio importante para o educador e a educadora que pretendam a ‘permanência com aprendizagem’ dos alunos” (MOLL, 2005, p. 13).

Doze por cento dos sujeitos da pesquisa no ensino fundamental apontaram dificuldades relacionadas à compreensão dos conteúdos das aulas de Matemática: “Coisas que tem que ler, gravar na cabeça esquece muito fácil”; “A tal matemática e o meio de transporte”; “Entender a matéria, muitas vezes, quando o professor está explicando a matéria, as pessoas ficam conversando e faz com que eu não consigo entender sobre o assunto”. Já no ensino médio, 19% dos estudantes responderam que têm dificuldade de estudar e entender os cálculos e métodos nas exatas, e a maioria apontou que encontra dificuldades na Matemática e na compreensão de fórmulas matemáticas em Física e Química. Por outro lado, 13% afirmam que os professores são maravilhosos, e relacionam suas dificuldades, especialmente em relação à distância, à dificuldade de combinar seu trabalho com o desenvolvimento nos estudos e seus compromissos com a família. “A distância da minha casa até a escola é minha maior dificuldade, porém, não tenho dificuldades nos estudos porque gosto da escola, dos professores e gosto de estudar”; “Não encontro dificuldade nenhuma”; “Tenho poucas dificuldades, sou bem esforçada e tenho facilidade em aprender”.

Estas são realidades que precisam ser consideradas pela escola e pelos professores junto aos seus estudantes, pois representam um desafio à escola e aos professores. Quando se pretende a permanência com aprendizagem na EJA, é preciso dispor-se a compreender a complexidade das dificuldades desses homens e mulheres que se dispuseram a reconstruir o trajeto de retorno à escola.

Por mais dialógica e freireana que possa ser a proposta pedagógica de uma escola, e apesar do desejo de aprender por parte daqueles que buscam reconstruir o trajeto de retorno, será preciso reconstruir a sala de aula como espaço da palavra, como espaço de escuta para

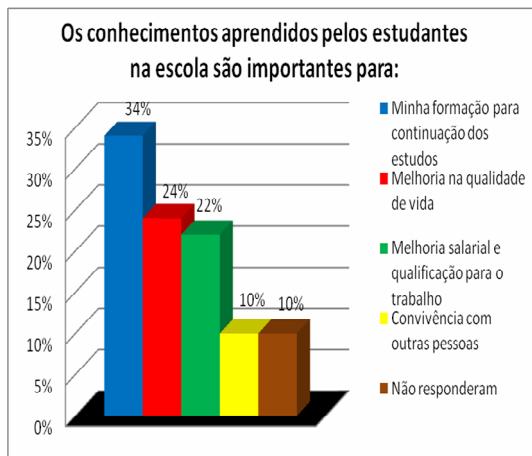
redesenhar a configuração imaginária do modelo de escola que esperam. “Nosso desafio está em abrir e refazer estas malas, construindo outras lembranças, outras marcas que permitam a cada aluno paladear o universo da leitura e da escrita” (MOLL, 2005, p. 13-14).

Houve ainda 6% dos sujeitos pesquisados no ensino fundamental que apontam a dificuldade em Português, produção e interpretação de textos. “Tenho muita dificuldade de produzir textos, redação”, enquanto que no ensino médio 9% dos sujeitos da pesquisa afirmaram que têm dificuldades em Língua Portuguesa e Literatura. Além das dificuldades em redação, encontram muitas dificuldades de leitura, compreensão, interpretação e compreensão de textos e na literatura. Mas há também 8% dos sujeitos pesquisados do ensino fundamental e 3% do ensino médio não responderam esta questão.

A imagem de professor que foi sendo configurada ao longo do século XX nos remete à ideia de um ser superdotado que sabe tudo e não pode errar, e de uma escola que ensinaria certezas e afastaria as dúvidas. Em oposição a essa imagem, Paulo Freire (2009, p. 30) propõe que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Fazer-se professor ou professora de adultos implica, para Freire (2009), entender que a construção da presença e a inserção do sujeito inconcluso no mundo não se fazem no isolamento e tampouco se fazem sem a influência das forças sociais.

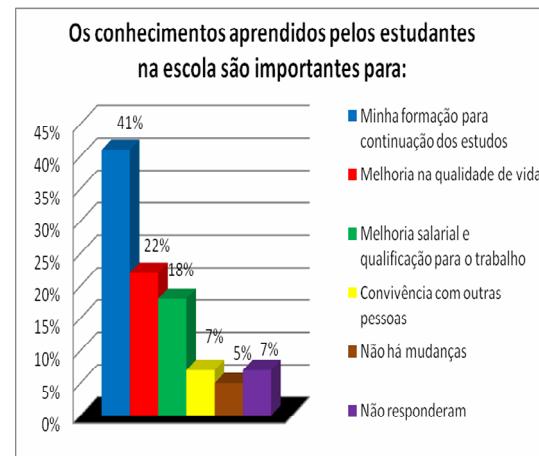
O processo educacional nos permite “intencionar” o mundo, segundo Boufleuer (2010), pela nossa consciência e torná-lo “objeto de reflexão e de ação, ou seja, [...] âmbito de nossa práxis. Como seres de práxis, nós podemos agir com base em objetivos a que nos propomos, criando realidades novas, produzindo o inédito, transformando o nosso entorno” (2010, p. 75). Nós humanos não nascemos prontos, somos seres inacabados e, pela nossa consciência, temos a possibilidade de transcender o previamente estabelecido, objetivando o mundo, transformando-o e criando novas realidades. Por isso, o conhecimento não deve ser confundido com algo que se passa ou que se recebe, como um bem de consumo ou de troca. Ele é um processo permanente de autopercepção do sujeito no mundo, em que não apenas nos adaptamos ao entorno, “mas interagimos com ele, transformando-o e acrescentando-lhe algo. O mundo humano emerge, portanto, dessa possibilidade de criação, de inovação, enfim, de atos cognoscentes que somos capazes diante da natureza, no convívio com os outros e em relação a nós mesmos” (BOUFLEUER, 2010, p. 76).

Gráfico 11: Os conhecimentos aprendidos pelos estudantes do ensino fundamental na escola são importantes para



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 12: Os conhecimentos aprendidos pelos estudantes do ensino médio na escola são importantes para



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Em relação aos conhecimentos aprendidos na escola e sua importância para os estudantes, é preciso alertar que, na sociedade capitalista, a racionalidade científica e tecnológica tornou o ser humano um objeto da dominação da racionalidade técnica, o que foi acarretando, no meio educacional, uma imagem de escola que precisa apenas reproduzir o saber científico útil e de aplicação prática. Caberia à escola difundir e manter a mentalidade racionalista, utilitária e tecnicista que precisaria ser pregada como verdade, visando qualificar o indivíduo para as exigências do mercado de trabalho.

O modelo societário capitalista exige cada vez menos mão de obra cada vez mais especializada. Tal realidade, de acordo com Brunel (2008), vem aumentando o desemprego, a fome, a miséria e, em vez de se erradicar o analfabetismo, tem gerado um aumento no número de analfabetos funcionais no Brasil. A nova forma de exclusão, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), impõe restrições no acesso à educação de qualidade a muitos, e esse processo ampliou a exclusão:

Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 126).

Quanto aos conhecimentos aprendidos na escola, 34% dos sujeitos da pesquisa no

ensino fundamental e 41% no ensino médio consideram que eles são importantes e lhes possibilitam melhorar sua formação pessoal, familiar e profissional; através deles, conseguirão interagir melhor com a sociedade e continuar os seus estudos. Eles “vão abrir as portas para o mundo do trabalho e também nos trazer conhecimentos que precisamos”; “O estudo me faz bem e para a minha profissão é muito importante, pois é muito importante fazer bem o ensino fundamental e o médio para que você possa ir bem e fazer faculdade”. Servem para “conhecer melhor o que acontece ao nosso redor”; “Claro que sim, sem esses conhecimentos não somos nada. A escola me dá mais visão de mundo lá fora num todo”.

Ao falarmos sobre as contribuições do processo educativo na formação do sujeito na EJA, não podemos nos esquecer do “lugar social, político, cultural pretendido pelos excluídos” (ARROYO, 2001, p. 10). No mesmo sentido aponta Streck (1996, p. 56): “[...] comprehende-se assim a necessidade de busca de novos mapas. Em outras palavras, a busca de um paradigma que dê conta da integralidade da vida humana, mas que ao mesmo tempo evite reduzir tudo a uma totalidade excludente”, como acontece com o discurso da qualidade total em tempos de exclusão.

Outros 24% dos sujeitos pesquisados no ensino fundamental e 22% no ensino médio destacam que os conhecimentos que a escola ensina servem para melhorar a qualidade de vida: “Ser mais culta e saber me expressar melhor”; “Todos os aprendizados são importantes, sim, porque nós precisamos viver num mundo melhor, ser uma boa pessoa, ter um bom salário”; “Conhecimentos são muito importantes, sim, porque eu sou outra pessoa depois que eu retornei na escola”; “Sim, porque passo para meus filhos o meu conhecimento e assim poder ajudar quando for preciso. Porque sem eles não somos nada”.

Há ainda 22% dos sujeitos pesquisados no ensino fundamental e 18% no ensino médio que afirmam que a importância dos estudos está relacionada à melhoria salarial, à qualificação para o trabalho e ao conhecimento para a vida: “Porque hoje vivemos no mundo globalizado, em tudo dependemos dos estudos em todas as áreas da nossa vida, tanto profissional quanto em tudo”. “Para entrar no mercado de trabalho sem estudo temos pouca chance”; “Para o meu trabalho, a vida e conviver com os outros”. Outros ainda afirmam: “Hoje sou uma pessoa melhor, foi muito importante para minha profissão adquirir conhecimento, nunca é demais”; “Me possibilitará a melhorar meu salário e me tornar mais preparado para o futuro”; “Minha carreira militar depende dos meus conhecimentos adquiridos na escola, ajudam a crescer na vida profissional e pessoal”; “Sim, porque o mesmo me dá perspectivas na vida e no mercado de trabalho”.

A oportunidade de convívio com outras pessoas e a melhoria da convivência com

outras pessoas é outro ponto importante mencionado por 10% dos sujeitos pesquisados no ensino fundamental e 7% no ensino médio. Uns revelam uma preocupação com a utilidade imediata dos estudos com a possibilidade de acompanhar seus filhos nas atividades escolares e, ao mesmo tempo, garantir um futuro melhor: “É que muitos dos conhecimentos posso passar para meus filhos e ensinar em casa o que aprendi na escola”; “O que eu aprendo hoje eu posso estar ensinando aos meus filhos amanhã”; “Sim, pode ajudar a me sair em algumas situações”. Outros ainda afirmam: “Sim, porque tudo que a gente aprende nos ajuda no nosso dia a dia para a comunicação com outras pessoas”; “Conhecimentos de algumas matérias exatas, matemática, principalmente, exercita a mente e faz amigos”; “Para compreender melhor o porquê, o quê, como, onde, as consequências das coisas, das pessoas e da nossa história, e um bom convívio social, familiar e profissional”.

Além do papel específico desempenhado pela escola junto aos estudantes trabalhadores, de acordo com Pavan,

o espaço escolar não se restringe ao aspecto que tradicionalmente conhecemos. [...] a escola para os alunos e alunas que frequentam a educação de jovens e adultos tem sua importância, principalmente, por ser um local de encontro [...] o espaço escolar tem, para o adulto, sentidos para além do mundo do trabalho. O espaço escolar tem a ver com a própria vida do aluno trabalhador. [...] para alguns/algumas alunos/as, o único espaço público no qual são aceitos. [...] a vida de quem busca a EJA está atravessada de momentos que explicitam a dificuldade que cada um e cada uma têm de, mesmo agora, estudar enfrentando muitas adversidades. Os/as alunos/as da EJA trazem as marcas da exclusão e vislumbram a escola da EJA como espaço/tempo de inclusão (2006, p. 164-166).

Num contexto em que muitos estudantes da EJA têm um cotidiano tenso, marcado por relações sociais, familiares e de trabalho conflituosas e de “precariedade social”, como aponta Pavan, numa sociedade “estruturalmente injusta e excludente” em que “a exclusão sempre ronda o/a aluno/a da EJA”, em que “os problemas sociais são sempre tratados como um problema do indivíduo como se estes fossem o resultado da escolha do ‘mau caminho’”, o professor e a escola, antes de ser um espaço de aprendizagem, passam a ter um papel de tornar a EJA um “espaço de reconhecimento social” e de “pertencimento social” (PAVAN, 2006, p. 166-168).

Cinco por cento dos sujeitos pesquisados no ensino médio responderam que não há expectativas de mudanças em relação aos conhecimentos aprendidos na escola. Outros também têm restrições quanto aos conteúdos e à validade dos mesmos: “Não muito, mais da metade não tem importância, como Química, Artes, não trazem nada para mim”; “Não, não quero saber do passado, nem de micro-organismos; do meu ponto de vista uma educação seria

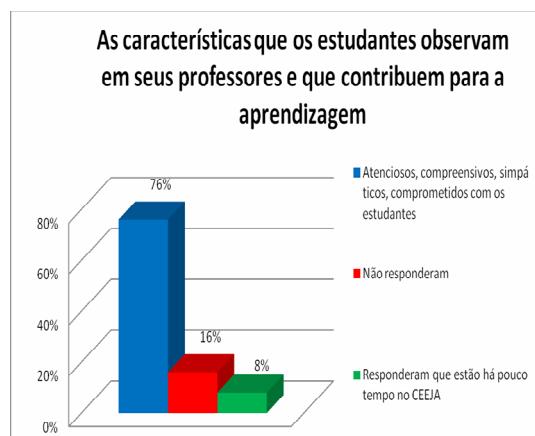
muito mais útil se os métodos de ensino e matérias fossem revistas e atualizadas". Por último, 10% dos estudantes do ensino fundamental e 7% dos sujeitos do ensino médio pesquisados não responderam essa questão.

Frente a essa realidade, abrem-se importantes perspectivas que implicam reestruturações profundas nas concepções pedagógicas e também nos cursos de formação de professores e de professoras. O desafio que se coloca para ao pensamento pedagógico dominante em tempos de exclusão é a aceitação de uma pluralidade de concepções pedagógicas, no seguinte sentido:

Uma outra perspectiva aberta com a discussão sobre os paradigmas é a aceitação de uma pluralidade de palavras-chaves colocadas a serviço de uma educação que amplie as possibilidades de uma vida mais digna para todas as pessoas e crie condições para a convivência harmônica de todos os seres num planeta já muito sacrificado [...] Não se trata, então, simplesmente de trocar de mapa. Mesmo que estes estejam prontos, talvez não nos sirvam. Parece que nos encontramos mais na situação daqueles viajantes que exploram regiões desconhecidas e precisam fazer o mapa durante a viagem. Antes de ver alguns trilhos desse novo mapeamento, um alerta: a totalidade excludente pode travestir-se com roupagem da pluralidade e da diversidade (STRECK, 1996, p. 57-58).

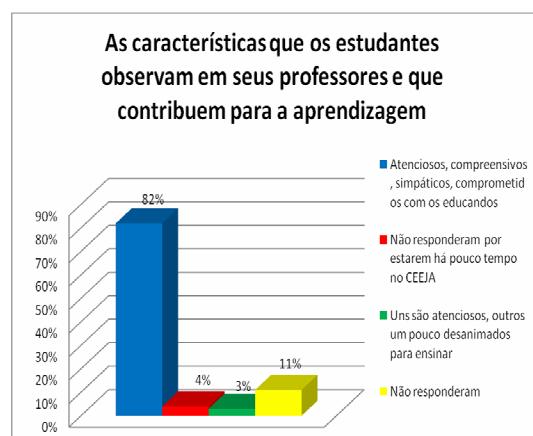
Assim, as práticas educativas realizadas junto a jovens e adultos trabalhadores precisam considerar a história que eles carregam para permitir que "a singularidade das histórias humanas se explice no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa dizer de seu mundo [...] (re) colocá-los na vida pública" (MOLL, 2005, p. 17), o que implica aproximações, no espaço escolar entre saberes constituídos e legitimados e saberes vivenciais desses sujeitos.

Gráfico 13: As características que os estudantes do ensino fundamental observam em seus professores e que contribuem para a aprendizagem



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes. Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 14: As características que os estudantes do ensino médio observam em seus professores e que contribuem para a aprendizagem



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes. Elaborado pela pesquisadora.

Moll sugere que, para ser professor de adultos, precisa-se ter uma disponibilidade para fazer “aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar” (2005, p. 17).

Num permanente equilíbrio entre os dois saberes, o constituído e o vivencial, a EJA precisa estabelecer um diálogo com os estudantes, pois é uma importante oportunidade para permitir que eles falem de sua vida, dos sentimentos e dos problemas relacionados com a sua história de vida e sua vida escolar. Deve-se permitir que falem sobre o trabalho e a escola para compreender suas dificuldades e suas dúvidas.

O professor, de acordo com Moll (2005), tem um papel fundamental para promover aproximações pedagógicas com seus educandos. Nesse sentido, 76% dos sujeitos da pesquisa no ensino fundamental e 84% no ensino médio destacam a importância dos professores no desenvolvimento dos seus estudos: “São muito atenciosos, pacientes, nos tratam muito bem e são muito educados, são dinâmicos e incentivam para continuar e concluir os estudos”; “Nossos professores são muitos atenciosos conosco e isso faz que ‘nós se dedica’ cada vez mais pelos estudos”. “Na sala de aula a gente tem que ser amigos, professor e alunos. E os professores do CEEJA têm essa qualidade”; “Eles ensinam bem, atendem os alunos com carinho na cabine, eles explicam muito bem, são simpáticos”; “É difícil falar, o CEEJA está muito bom, com grandes profissionais. Eu só tenho a agradecer, adoro meus professores”; “A vontade que eles têm de nos ensinar com garra e determinação”.

Tendo em vista que, de acordo com o projeto pedagógico, os estudantes realizam a matrícula por disciplina e, no momento da realização da pesquisa, muitos estudantes estavam cumprindo apenas algumas disciplinas, suas respostas refletem a avaliação destas. Também é preciso lembrar que outros buscam o CEEJA para concluir as disciplinas em que reprovara no último ano do ensino médio; outros ainda vêm para cumprir as disciplinas em que não foram aprovados nos exames de massa ou nas provas do ENEM.

Além do compromisso profissional, os estudantes apontam que os professores se revelam amigos e comprometidos. Outros afirmam também que os professores têm boa vontade de ensinar, que ajudam muito para que possam aprender melhor e que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem, embora os estudantes reconheçam o pouco prestígio social dos professores na sociedade brasileira: “Os professores precisam ser mais valorizados e também ter mais condições de vida melhor que possa instruir os alunos e os seus filhos”.

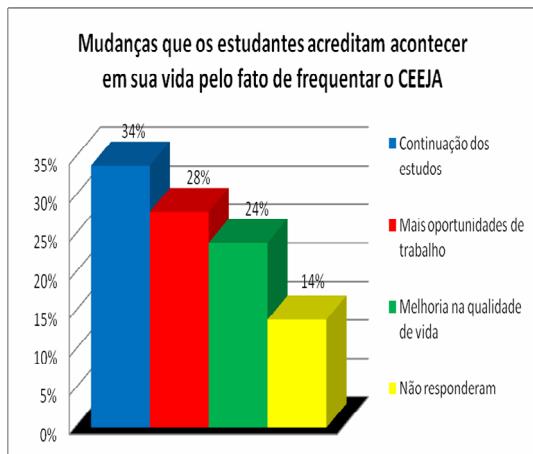
Tendo em vista que o aluno pode matricular-se em qualquer época do ano, 4% dos

estudantes pesquisados no ensino médio e 8% no ensino fundamental responderam que estão pouco tempo no CEEJA e, por esse motivo, ainda não têm opinião formada a respeito do tema proposto. É preciso lembrar que a escola faz a matrícula por disciplina todos os dias ao longo do ano todo: “No momento não deu tempo para notar muita coisa; deixe o tempo passar”. “Estou há pouco tempo no CEEJA, fica difícil responder”; “Não sei, pois ainda não conheço muitos”. Três por cento dos sujeitos pesquisados no ensino médio ainda consideram que alguns professores são comprometidos e outros se mostram desanimados para ensinar. Outros ainda manifestaram restrições quanto ao espaço físico e ao material didático: “Alguns muito bons e os outros um pouco desanimados para ensinar”; “São bons professores, mas é muito difícil conseguir falar com as professoras de Matemática, é muita concorrência”; “Comprometimento em dar uma aula de qualidade, mesmo às vezes sem condições de espaços físicos e didáticos”. Houve ainda 16% dos sujeitos pesquisados no ensino fundamental e 11% do ensino médio que não responderam essa questão.

Os dados mostram que os jovens e adultos que buscam a escola apresentam um histórico de repetências, abandono e desmotivação, o que pode comprometer um possível sucesso escolar e implica a necessidade de ouvirmos os educandos, como nos alerta Brunel (2008). Compreender sua história de vida pelo diálogo contribui para ressignificarmos o seu lugar, além de superarmos o rótulo de fracassados, retornarmos sua posição de sujeitos no processo educativo e reconhecermos suas capacidades individuais e criativas. Tal procedimento, de acordo com a autora, faz com que os educandos jovens e adultos adquiram, novamente, o sentimento de pertencer ao espaço escolar.

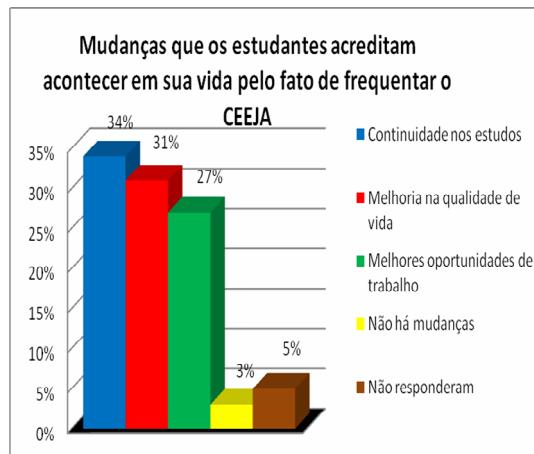
Fazer-se professor na EJA implica disposição para compreender “o próprio ambiente escolar, que, apesar de todas as dificuldades, pode ser visto como um ambiente de inclusão” (PAVAN, 2006. P. 163). Exige também uma sensível escuta cotidiana para uma compreensão solidária da necessidade que os estudantes têm de frequentar o espaço escolar, em que a chegada pode ser marcada por cumprimentos, risadas, brincadeiras, no qual se sentem aceitos, se encontram, conversam e se abraçam. Trata-se de um espaço em que se estabelece “certamente o sentimento de inclusão ou de pertencimento”, importante para a vida das pessoas (PAVAN, (2006, p. 163).

Gráfico 15: Mudanças que os estudantes do ensino fundamental acreditam acontecer em sua vida pelo fato de frequentar o CEEJA



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.
Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 16: Mudanças que os estudantes do ensino médio acreditam acontecer em sua vida pelo fato de frequentar o CEEJA



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes
Elaborado pela pesquisadora.

O fato de frequentar o CEEJA oportuniza para muitos estudantes uma perspectiva de redefinir uma direção, um norte, um rumo, uma trajetória no desenvolvimento dos seus estudos. Nesse sentido, 34% dos sujeitos pesquisados do ensino fundamental e também do ensino médio consideram que já houve mudanças em sua vida pelo fato de voltarem a estudar. “Eu acredito que a possibilidade que encontrei no CEEJA para retornar à escola traz muita coisa boa para todas as pessoas porque, quando eu voltei, voltei com muita dificuldade, mas agora eu estou muito contente porque eu estou aprendendo cada dia uma coisa nova na escola”; “Concluir os estudos mais rápido para recuperar o tempo perdido”; “Mudança de conhecimento e melhoria na leitura”. Os estudantes revelam esperança no futuro e o desejo de continuar os estudos no ensino superior. “Aprendi a confiar em mim e em me formar naquilo que desejo”; “Acredito em várias mudanças: 1º, obter conhecimento, preparar para cursos; 2º, fazer um concurso ou até mesmo uma faculdade”; “A partir do momento em que frequentei o CEEJA, passei a ter uma visão melhor das coisas e ter uma esperança de um futuro melhor. Quero concluir o ensino médio com pouco tempo e poder fazer uma faculdade”; “Consegui ver que nunca é tarde para aprender, e formar um convívio na vida estudantil; com certeza fico mais informado a respeito do cotidiano”.

Outros 28% dos sujeitos da pesquisa no ensino fundamental e 27% no ensino médio salientaram novas oportunidades de trabalho. “A mudança já aconteceu, já tive novas oportunidades no trabalho, fiz vários cursos, e ocorreram mudanças, também, no comportamento. Tudo isso por frequentar as aulas todos os dias”; “Espero em Deus, deixar de

ser uma empregada doméstica, e ser professora, qualquer coisa na área de educação”; “Melhores ofertas de trabalho, com certeza, e melhor socializado na sociedade e bem mais visto por ela”; “Viver socialmente, e ser reconhecido pelo trabalho, qualidade de vida e conhecimento”; “Concluir o ensino médio e chegar à faculdade de Matemática. Um emprego melhor”; “Estou me preparando para uma profissão melhor. Trabalhar em emprego melhor com salário justo, ser reconhecido, passar a ser menos ignorante”. “Acredito que ainda posso me formar, por mais tarde que seja, pois há 30 anos que parei de estudar e só voltei no ano de 2009. Espero passar em um concurso e ter uma profissão”.

Muitos estudantes revelam que estudar no CEEJA só foi viável pela possibilidade de realizar a matrícula por disciplina e em qualquer época do ano. Para eles, isto é motivo de ânimo e esperança de concluir seus estudos no ensino fundamental e continua-los em etapas seguintes. A possibilidade de flexibilizar os dias e os horários de estudo representa, para muitos estudantes, uma oportunidade de conciliar seu tempo de estudo com o horário de trabalho e, assim, dar continuidade aos estudos. Esta é uma das razões que leva muitos estudantes a retornar aos estudos no CEEJA.

Os estudantes apontam que muitas coisas boas estão relacionadas à sua volta à escola: 24% dos sujeitos pesquisados no ensino fundamental e 31% no ensino médio ressaltam a qualidade de vida e que, pelo fato de frequentar as aulas no CEEJA, melhoraram a autoconfiança, aprenderam a entender melhor o mundo e as pessoas. “A oportunidade de realizar os estudos no CEEJA abre novas oportunidade na vida das pessoas”; “Me animei e estou bem esperançoso e aprendi a ter autoconfiança para encarar o mundo”; “Me sinto bem, a cabeça funciona melhor, não tenho medo de conversar com ninguém por não saber falar”; “O conhecimento, a aprendizagem que vou carregar para o resto de minha vida e poder ajudar meus filhos”; “Me desenvolvi muito, aprendi a me organizar com horário e ser mais rápido”; “O CEEJA está sendo a base de tudo, estou também aprendendo a conviver melhor com as pessoas, e aqui é o lugar ideal. Me sinto muito feliz e honrada em fazer parte da família CEEJA”; “Interação em outras áreas, autoestima, vou concluir o ensino médio com uma maior gama de conhecimentos que, num futuro próximo, me proporcionará promoções em minha carreira”.

Compreender as mudanças geradas na vida dos estudantes pela volta à escola representa, certamente, um desafio para os professores que atuam na EJA e uma possibilidade de construir uma nova visão do sujeito da EJA em que, de acordo com Haddad, “o ser humano seja reconhecido na sua composição de diversidades” (2007, p. 15).

Nesse sentido, é importante destacar, como propõe Pavan, que as professoras e

professores tenham “a compreensão solidária necessária para atuar com este aluno” (2006, p. 165). Os alunos e alunas têm a necessidade de frequentar um espaço público, e talvez a escola, apesar de todas as dificuldades, possa seja o único local no qual possam se sentir aceitos e represente um ambiente de inclusão (PAVAN, 2006).

Somente 3% dos estudantes do ensino médio responderam que não há mudanças em relação à sua vida pelo fato de frequentar o CEEJA, embora expressem esperança em relação à continuidade em seus estudos. “Apenas um currículo a mais”; “Nenhum, porque ela é escola normal”; “Ainda não sei, mas acho que vão acontecer boas coisas”. Por fim, 14% dos sujeitos da pesquisa do ensino fundamental e 5% do ensino médio não responderam.

Pesquisa de Brunel (2008) sobre os jovens que entram cada vez mais cedo na EJA mostra que a distância social, cultural e econômica em que vivem os adultos com baixa escolaridade interfere em seu percurso escolar, dificultando tanto o processo cognitivo quanto o sociocultural, especialmente aqueles que vivem em descompasso com a escola, em função de frequentes ingressos e abandonos. Quanto a aqueles que interromperam seus estudos, “freqüentemente é feita uma leitura negativa da situação, fala-se sobre deficiências, carências, lacunas” (BRUNEL, 2008, p. 76) entre os estudantes adultos e alguns professores. De acordo com Brunel (2008), conhecer, através do diálogo, a trajetória escolar dos/as educandos/as, sua história de vida pessoal e escolar, seus sonhos, desejos e medos, é fundamental para o processo de inclusão.

Frente ao desafio de inclusão, é necessário produzir, pela educação, formas de intervenção no mundo: “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2009, p. 98).

Analizando as informações apresentadas nos questionários respondidos pelos estudantes, observa-se novamente que a perspectiva de educação está relacionada a melhores condições de vida, uma vez que os estudantes do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos acreditam que, apesar de não se enquadrar num modelo de ensino regular tradicional, ainda têm a chance de mudar seu futuro.

Os estudantes incluem na sua perspectiva de educação o sonho de um curso técnico para especializar-se e até mesmo para prosseguir seus estudos na faculdade. Eles entendem que isto não está além de sua realidade e partem daí para a busca do tão sonhado sucesso escolar, pessoal e profissional que, por vezes, lhes pareceu tão distante. É impossível não afirmar que a escola ainda tem o papel de mediar o conhecimento e de tornar mais próximo esse sonho, e o CEEJA/MS procura ir ao encontro desse anseio e fazer a ponte

necessária para a aquisição do conhecimento.

3.3 O Diálogo com os Professores da EJA

Neste tópico apresentamos os quadros que demonstram as características da parte dos sujeitos desta pesquisa composta pelos professores do ensino fundamental e ensino médio do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA localizado na cidade de Dourados-MS.

A pesquisa foi realizada com 27 professores que lecionam na etapa final do ensino fundamental e no ensino médio do período noturno, por meio de questionário com questões fechadas, para formarmos um perfil dos mesmos, e com questões abertas que serviram para responder as questões norteadoras da pesquisa. Dos 27 professores do período noturno que participaram desta pesquisa, 14 eram efetivos e 13 eram professores não concursados.

3.3.1 Os Professores que Trabalham no Ensino Fundamental no CEEJA

O questionário foi realizado em três etapas; primeiramente, no dia 07 de abril de 2011, realizou-se a coleta de dados com os 09 (nove) professores que atuam somente na etapa final do ensino fundamental, como demonstra o quadro seguinte.

Para preservar o anonimato dos/das professores/as que contribuíram para a coleta de dados desta pesquisa, não serão usados os seus nomes reais. Usaremos nomes fictícios, representados por nomes de pedras preciosas para facilitar a leitura.

Quadro 5: Síntese de dados dos 09 professores pesquisados no período noturno na etapa final do ensino fundamental

Nome	Sexo	Idade	Onde você mora: Cidade:	Vínculo empregatício:	Situação funcional: Carga horária:	Tempo que atua no magistério:	Exerce outra atividade profissional ? Qual?	Graduação	Pós – Graduação	Componente curricular em que atua no CEEJA:
Esmeralda	F	40	Bairro – Dourados	Municipal e Estadual	Efetivo – 40hs	15 anos	Não	Letras/Literatura	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Rubi	F	50	Centro – Dourados	Estadual	Efetivo – 20hs Aposentada – 20hs	30 anos	Não	Ciências Biológicas	Metodologia do Ensino	Ciências
Turquesa	F	45	Bairro – Dourados	Estadual	Efetivo – 40hs	21 anos	Não	História – Licenciatura	Especialização	História
Ametista	F	30	Bairro – Dourados	Municipal e Estadual	Contratada – 40hs	8 anos	Não	Artes Visuais	Não tenho	Artes
Jade	F	31	Bairro – Dourados	Estadual	Contratada – 30hs	31 anos	Não	Matemática – Licenciatura	Psicopedagoga	Matemática
Hematita	F	31	Bairro – Dourados	Estadual	Contratada – 40hs	10 anos	Não	Matemática – Licenciatura	Educação – Especialização	Matemática
Olho de Tigre	M	51	Bairro – Dourados	Estadual	Efetivo – 40hs	27 anos	Não	Educação Física	Metodologia do Ensino Superior	Educação Física
Diamante	M	34	Bairro – Dourados	Estadual	Contratado – 20hs	11 anos	Não	Geografia	Não tenho	Geografia
Safira	F	47	Bairro – Dourados	Estadual Estadual/UEMS	Efetiva – 20hs Prof. e 40hs/UEMS	11 anos	Sim – Técnica em Assuntos Educacionais/UEMS	Letras – Licenc. em Inglês	Metodologia do Ensino Superior	Inglês

Fonte: Questionários aplicados aos professores.

Elaborado pela pesquisadora.

Quanto ao perfil desses docentes, observamos que estão na faixa etária que se situa entre 30 e 50 anos; quanto ao gênero, 07 (sete) são do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino. Todos são residentes na cidade de Dourados/MS. Quanto ao regime de trabalho, 04 (quatro) são não concursados e 05 (cinco) são efetivos. A média de atuação desses docentes no magistério é de 10 (dez) a 30 (trinta) anos. Desses, 07 (sete) docentes possuem especialização e 02 (dois) têm apenas a graduação.

3.3.2 Os Professores que Trabalham no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no CEEJA

Num segundo momento, aplicamos questionários aos 05 (cinco) professores que atuam na etapa final do ensino fundamental e no ensino médio do período noturno. Para preservar o anonimato dos/das professores/as que contribuíram para a coleta de dados desta

pesquisa, não serão usados os seus nomes reais. Usaremos nomes fictícios, representados por nomes de frutas para facilitar a leitura, conforme os dados coletados no quadro apresentado a seguir.

Quadro 6: Síntese de dados dos 05 professores pesquisados no período noturno na etapa final do ensino fundamental e no ensino médio.

Professores	Sexo	Idade	Onde você mora: Cidade:	Vínculo empregatício:	Situação funcional: Carga horária:	Tempo que atua no magistério:	Exerce outra atividade profissional? Qual?	Graduação	Pós-Graduação	Componente curricular em que atua no CEEJA:
Caqui	F	45	Bairro – Dourados	Estadual	Efetiva – 20hs Contratada – 20hs	26 anos	Sim – Professora Itinerante	Pedagogia	Educação Especial/ Libras	Professora na Sala de Avaliação
Romã*	M	20	Bairro – Dourados	Estadual	Contratado – 35hs	2 anos	Não	Formado em Curso de Libras e cursando Direito	Não tenho	Intérprete/Libras
Amora*	F	28	Bairro – Dourados	Municipal e Estadual	Contratada – 40hs	4 anos	Não	História – Licenciatura	Educ. Especial Libras/Surdez	Intérprete/Libras
Cereja*	F	Não respondeu	Bairro – Dourados	Estadual	Contratada – 30hs	7 anos	Não	Não respondeu	Educ. Especial	Intérprete/Libras
Melão*	M	27	Bairro – Dourados	Estadual	Contratada – 20hs	1 anos	Não	Matemática	Não tenho	Informática

Fonte: Questionários aplicados aos professores.

Elaborado pela pesquisadora.

* Os professores intérpretes de Libras e o professor de Informática (Centro de Aperfeiçoamento e Apoio Tecnológico – CAAT) não constam no projeto do curso. São contratados para atender os estudantes com deficiência auditiva conforme legislação específica, e o de Informática para atender um projeto da SED/MS.

Os dados apresentados no quadro acima demonstram que os docentes pesquisados têm idade entre 20 e 45 anos; quanto ao gênero, 03 (três) são do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino. Todos são residentes na cidade de Dourados/MS. Quanto ao regime de trabalho, 01 (um) é efetivo e os demais são contratados. A média de atuação desses docentes no magistério se situa entre 01 (um) e 26 (vinte e seis) anos. Desse total, 03(três) possuem especialização e 02 (dois) têm apenas a graduação.

3.3.3 Os Professores que Trabalham no Ensino Médio no CEEJA

Em relação aos professores que atuam apenas no ensino médio, que totalizam 13 (treze), a coleta de dados foi realizada no dia 08 de abril de 2011. Conforme já informamos anteriormente, para preservar o anonimato dos/das professores/as que contribuíram para a coleta de dados desta pesquisa, não serão usados os seus nomes reais. Usaremos nomes fictícios, representados por nomes de pássaros para facilitar a leitura. Os dados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 7: Síntese de dados dos 13 professores pesquisados no período noturno do ensino médio.

Professores	Sexo	Idade	Onde você mora: Cidade:	Vínculo empregatício:	Situação funcional: Carga horária:	Tempo que atua no magistério	Exerce outra atividade profissional. Qual?	Graduação	Pós-Graduação	Componente curricular em que atua no CEEJA
Bem-te-vi	F	42	Centro – Dourados	Estadual	Contratada – 40hs	10 anos	Não	Letras	Ensino de Jovens e Adultos	Língua Portuguesa
Arara Vermelha	F	41	Bairro – Dourados	Estadual	Efetiva e Contratada – 40hs	5 anos	Não	Licenc. Letras /Espanhol	Estudos da Linguagem	Língua Portuguesa e Literatura
Falcão	M	36	Bairro – Dourados	Estadual	Efetivo – 40hs	10 anos	Sim – Tec. de Informática	Biologia-cursando-Licenc. Química	EJA	Química
Gaivota	F	46	Bairro – Dourados	Estadual	Contratada – 20hs	14 anos	Não	Educação Física	Educação Física Escolar	Educação Física
Beija-flor	F	49	Bairro Dourados	Estadual	Efetivo – 40hs	27 anos	Não	Licenc. História	Metodologia do Ensino Superior	História
Ema	F	40	Bairro – Dourados	Estadual	Contratada – 40hs	5 anos	Não	Artes Visuais	Arte-Educação	Artes
Sabiá	M	41	Bairro – Dourados	Estadual	Efetivo – 20hs	10 anos	Sim – Tec. Administrativo	Letras	Não tenho	Inglês
Gavião	M	47	Bairro – Dourados	Municipal Estadual Privado	Contratado – 60hs	14 anos	Sim: Esc. Municipal e Esc. Particular	Matemática	Metodologia do Ensino Superior	Matemática
Tucano	M	29	Centro – Dourados	Estadual	Contratado – 40hs	4 anos	Não	Licenc. em Física	Metodologia do Ensino Superior	Física
Seriema	F	38	Bairro – Dourados	Estadual	Efetivo e Contratado – 40hs	10 anos	Não	História	Educação	Filosofia
Coruja	F	54	Bairro – Dourados	Estadual	Efetivo – 20hs	36 anos	Não	Estudos Sociais	Não tenho	Geografia
Tuiuiú	M	40	Bairro – Dourados	Estadual	Efetivo – 40hs	15 anos	Não	Ciências Biológicas	Biologia	Biologia
Águia	M	50	Centro – Dourados	Estadual	Efetivo – 20hs	26 anos	Sim	Pedagogia	Mestrado em Educação	Sociologia

Fonte: Questionários aplicados aos professores.

Elaborado pela pesquisadora.

A partir dos dados deste quadro, constatamos que a média de idade dos componentes deste grupo está entre 30 e 54 anos. Além disso, observamos que 07 (sete) docentes são do sexo feminino e 06 (seis) do sexo masculino. Todos residem em Dourados. Quanto ao regime de trabalho, 05 (cinco) são não concursados e 08 (oito) são efetivos. A sua média de atuação no magistério se situa entre 04 (quatro) e 36 (trinta e seis) anos. Desses, 10 (dez) possuem especialização, 01 (um) é mestre e 02 (dois) têm apenas a graduação.

Com o objetivo de conhecer melhor os profissionais que participaram desta pesquisa, realizamos primeiramente uma leitura compreensiva para identificar temas expressos integrantes da pesquisa, buscando identificar as concepções e práticas pedagógicas dos professores do CEEJA de Dourados.

Para fazer a interpretação e as sínteses necessárias, organizamos os dados em cinco categorias de análise: primeiro, buscamos compreender os motivos que levaram os docentes à escolha da profissão; na segunda categoria, tentamos entender as especificidades, facilidades e dificuldades da docência na EJA e as razões que levam professores a atuarem na EJA; a terceira categoria de análise apresenta as concepções dos professores sobre educação e ensino na EJA; na quarta categoria, expomos as análises e interpretações dos professores acerca da Proposta Pedagógica do CEEJA e as mudanças que eles julgam serem necessárias para que os objetivos da escola fossem plenamente alcançados; na última categoria de análise, procuramos identificar as concepções dos professores sobre as contribuições que eles julgam que o ensino oferecido pelo CEEJA possibilita para a superação da exclusão social.

Arroyo (2011) aponta que compreender a longa, tensa e rica história da EJA pode nos levar, num olhar apressado, a ver a EJA apenas como um campo indefinido, a uma leitura apenas parcial, descoberta ou mesmo aberta a todo tipo de propostas das mais desencontradas; mas também podemos nos aproximar de outro olhar, a partir do qual seremos capazes de ver um caráter aberto a uma riqueza e uma diversidade de atores e de intervenções que têm sido um traço da história da EJA: diversidade de educandos, adolescentes, jovens e adultos em diferentes idades; diversidade de trajetórias humanas e de níveis de escolaridade; diversidade de agentes e de instituições que atuam na EJA e com uma diversidade muito grande de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de intenções político-ideológicas, sociais e pedagógicas. Esta diversidade, se por um lado pode ser vista como negativa, por outro também pode ser vista como riqueza, considerando-se, principalmente, o que é expresso na seguinte citação:

É significativo que todos os movimentos sociais, revolucionários, democráticos e progressistas incorporem em seus programas a educação do povo, a erradicação do analfabetismo, a conscientização e politização dos jovens e adultos. A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos (ARROYO, 2011, p. 105).

Essa diversidade fez com que a EJA se apresentasse como um rico campo educacional, porque permitia que as teorias e propostas (especialmente as progressistas) encontrassem maior facilidade para ser aceitas e aplicadas na EJA do que em outras modalidades de ensino (ARROYO, 2011).

3.4 Motivos que Levaram os Docentes à Escolha da Profissão Docente

A profissão docente, de acordo com Nóvoa (1995), constitui o que podemos designar como um “constructo” histórico e, dada a dificuldade em detalhar os seus atributos, desenvolveu-se, inicialmente, de forma subsidiária e não especializada. Ela teria se originado no seio de algumas congregações religiosas, mas foi, progressivamente, configurando-se como um “corpo de saberes e de técnicas [...] quase sempre produzido no exterior do ‘mundo dos professores’, por teóricos e especialistas variados” (1995, p. 16). Nela foram se configurando um conjunto de normas e valores influenciados por crenças e atitudes impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado.

No sentido etimológico, a palavra “docência”, indica Veiga, “tem suas raízes no latim docere, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (2008, p. 13). Em sentido formal, é o trabalho dos professores. Porém, deve-se compreender a atividade docente em sua relação com seu ofício ou profissão. “Nesse sentido, por considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional” (VEIGA, 2008, p. 14). Assim, é preciso considerar o contexto histórico em constante processo de revisão dos significados sociais em que a profissão foi se constituindo, “uma vez que as concepções de docência variam de acordo com as diferentes abordagens e orientações” (VEIGA, 2008, p. 18).

A docência configura-se, ao longo da história, como uma atividade profissional complexa, condicionada, muitas vezes, por contextos e condições sociais, culturais, tecnológicas e econômicas contraditórias. São contextos de poucos consensos, muitas divisões e diferentes estruturas de racionalidade, influenciados por diferentes atores: católicos/laicos,

progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas (NÓVOA, 1995).

Embora nos últimos anos tenha havido certa abundância de produções sobre a profissão docente, a maior parte não trouxe novos modelos de análise. Pelo contrário, cumpriu uma função de vulgarização da docência. Isso contribui para os processos de exclusão dos professores na definição e redefinição das funções sociais e dos papéis profissionais tradicionalmente atribuídos à docência, em especial a compreensão que privilegia a perspectiva que os vê como transmissores do conhecimento (NÓVOA, 1995).

Esses contextos foram, em muitos momentos históricos, determinantes e viriam, conforme Veiga (2008), influenciar tanto as concepções de docência como as diferentes abordagens, assim como também os direcionamentos políticos da educação. Desta maneira, embora possamos observar numerosas e contraditórias imagens de professor, nas respostas dos professores dadas nos questionários, eles concebem a docência como uma atividade que requer uma formação especializada para melhorar a qualidade do desempenho profissional dessa atividade.

Ao iniciar a apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa, considero oportuno expressar uma das preocupações fundamentais que me acompanha desde o início deste trabalho: não pretendo utilizar ou adotar a retórica neoliberal, culpabilizando os professores e as professoras pelas dificuldades e as concepções que expressam.

Em geral, os questionários revelam que os motivos que levaram os docentes à escolha da profissão estão relacionados a fatores de identificação e formação profissional para a docência:

O que me motivou a ingressar na docência, a princípio, foi a oferta dos cursos universitários, mas posteriormente foi meu envolvimento com as atividades docentes. (Professor Falcão, ministra aula de Química no ensino médio).

Escolhi a profissão docente por acreditar que o ser humano através da educação pode transformar a si mesmo e também contribuir para um mundo onde haja justiça, fraternidade, liberdade, igualdade, ética. Enfim, onde o ser humano possa desenvolver-se em plenitude. (Professora Beija-Flor, ministra aula de História no ensino médio).

Ingressei na docência em busca de uma atividade profissional com a qual me identificava e também na busca por uma carreira que me permitisse estabilidade profissional e um plano de carreira. (Professor Águia, ministra aula de Sociologia no ensino médio).

As respostas dos professores se aproximam do pensamento de Paulo Freire. A docência é que constitui o sujeito professor, num processo de envolvimento pessoal, e a consciência da sua condição e ação no sentido crítico libertador não é transferir, depositar,

oferecer, doar ao outro, como afirma Freire (1983a). “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (2009, p. 38).

Nessa perspectiva Romão aponta que

[n]inguém é educador. Alguém torna-se educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e “práxis” (ROMÃO, 2010, p. 63).

Ensinar, nessa concepção, é uma atividade inerente à profissão docente, em que o trabalho é entendido como um processo de intensas interações humanas e o ensinar torna-se um trabalho “com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 31).

Nessa mesma direção, a docência, de acordo com Paulo Freire, se constrói não apenas a partir de uma habilitação legal, mas é um processo em que o formador é sujeito em relação com o sujeito que se forma, e, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (2009, p. 23).

Os motivos que levaram os docentes do CEEJA à escolha da profissão docente são próximos uns dos outros. Podemos perceber que, de modo geral, há uma busca da construção de um processo educativo comprometido com os estudantes.

Primeiro a admiração pela profissão e também aptidão. O gosto pelo saber e o prazer de ver alguém aprendendo. (Professora Rubi, ministra aula de Ciências no ensino fundamental).

Acredito na profissão, sei que posso fazer a diferença e fazer parte do processo de formação deles, tornando-os autônomos e cidadãos conscientes de sua importância. Isso me encanta. (Professora Esmeralda, ministra aula de Língua Portuguesa no ensino fundamental).

A professora Caqui, que coordena a Sala de Avaliação²³, afirma que escolheu a profissão “porque sempre gostei de poder compartilhar meus conhecimentos com outras pessoas”.

A professora Cereja, que é intérprete de Libras e atende os estudantes do ensino fundamental e no ensino médio, ingressou na docência por “falta de profissional qualificado na área de Libras”.

²³ É o local destinado aos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio para a realização de instrumento avaliativo das diferentes disciplinas/componentes curriculares, conforme previsto no Projeto Pedagógico da escola, onde o docente aplica provas de acordo com a demanda existente.

Escolhi a profissão docente pela minha disposição para ensinar no curso no período noturno. O que me motivou a trabalhar na EJA é a admiração por esta modalidade de ensino e a minha paciência ao lidar com as pessoas. (Professora Bem-te-vi, que ministra aula de Língua Portuguesa no ensino médio há dez anos e é contratada).

Porque sempre achei uma profissão linda, onde estamos sempre interagindo com pessoas diferentes, onde ao ensinar estamos aprendendo, pois vivenciamos situações novas a cada dia. (Professora Arara Vermelha, é formada em Letras e ministra aula de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio).

Há, também, os professores que relacionam a profissão a um dom, uma vocação. Nesse sentido, a professora Seriema, que é formada em História e ministra aula de Filosofia no ensino médio, diz que é professora porque “desde criança sempre gostei da ideia de ser professora (vocação)”. No mesmo sentido, a professora Coruja, que ministra aula de Geografia no ensino médio, afirma que gosta muito de conviver entre as pessoas e, por isso, escolheu a profissão docente “Pelo **dom de ensinar** as pessoas a melhorarem sua condição na sociedade através dos estudos, tornando-as aptas para o trabalho”.

A análise das informações permite inferir que a prática pedagógica requer dos docentes a incorporação de uma percepção de si como seres inconclusos, seres sempre em construção. Essa é a consciência do “inacabamento”, em que a própria experiência de vida nos torna “inconclusos” e exige disposição para a mudança, o que permite afirmar que o que impulsionou os professores/as a buscar a profissão docente foi a tomada de consciência. Nas palavras de Freire: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (2009, p. 136). Nessa concepção, a docência é tomada como uma aventura aberta à reflexão crítica e consciente acerca de sua incompletude.

3.5 Especificidades, facilidades, dificuldades da docência na EJA e razões que levam os professores a atuar nesta modalidade de educação

De acordo com Gadotti (2010), os jovens e adultos que frequentam programas de EJA são, majoritariamente, jovens trabalhadores que lutam para superar suas condições precárias de vida. Por isso, para ele, as possibilidades de sucesso de um programa de educação de adultos são aumentadas quando o educador é do próprio meio. “Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida” (2010,

p. 32).

Arroyo lembra que “a EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva os jovens e adultos continuam sendo vistos na ótica das carências escolares” (2011, p. 98). Mas o exercício da docência na EJA não pode ser direcionado sob a ótica das carências escolares, como se estivesse dirigido a pessoas a quem “propiciemos uma segunda oportunidade” (2011, p. 98).

Nesse sentido, o mesmo autor argumenta a respeito da necessidade de tentar compreender os motivos que levam professores a escolher a EJA para desenvolver sua atividade docente. A docência na EJA exige, segundo Arroyo, o entrelaçamento entre o racional e o emocional, bem como o aprofundamento das reflexões; “nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação” (2011, p. 98).

As razões que levaram a professora Rubi a trabalhar na EJA foram “a facilidade em trabalhar com adultos. A força de vontade demonstrada pela maioria dos alunos da EJA é um estímulo constante”. Da mesma forma, sobre o processo de ensino, ela afirma que “os alunos da EJA conseguem superar suas dificuldades (maioria) porque demonstram atenção, interesse e muita força de vontade”; por isso, para Rubi, desde que tenha formação docente, “basta ter abraçado realmente a profissão que escolheu”.

Já a professora Hematita afirma que, na EJA, “a maioria dos alunos está há muito tempo fora da escola por falta de oportunidades”. O Projeto Pedagógico diferenciado do CEEJA e o material didático de fácil entendimento “proporcionam uma assimilação dos conteúdos propostos”, possibilitam aos estudantes “dominar o conteúdo e transmiti-lo de forma clara e objetiva”. Ainda a respeito das dificuldades dos estudantes em relação à aprendizagem, ela entende que é “devido ao longo espaço de tempo que o aluno se ausentou da sala de aula”.

Nesse sentido, ao nos referirmos às facilidades/dificuldades para trabalhar os conteúdos escolares em EJA, uma ideia fundamental da educação básica que precisa estar relacionada com o compromisso de formar homens e mulheres em prol de um mundo mais humanizado, de acordo com a pedagogia freireana, é a ideia de estar radicalmente comprometida com as lutas por uma educação humanizadora, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se no conhecimento de si mesmo e no conhecimento do mundo, em constante vir-a-ser, num processo sempre aberto para transpor as barreiras que impedem um processo educacional que promova a humanização.

A educação como prática estritamente humana proposta por Freire (2009)

potencializa, cultiva e dinamiza a dialética ação-reflexão no processo de humanização do homem e do mundo com situações provocadoras, desafiadoras e estimulantes. Os professores revelam que os estudantes na EJA são mais interessados e comprometidos que os estudantes do ensino regular e, apesar das dificuldades de aprendizagem, são mais dedicados e persistentes.

O comprometimento dos alunos em relação ao estudo, a dedicação e o reconhecimento dos alunos pelo trabalho do professor. [...] O interesse dos alunos, sua força de vontade, diferente do regular, onde muitas vezes falta interesse, desmotivando assim o professor. [...] O professor deve incentivar e compreender o aluno, ser um mediador (Professora Ametista).

Em suas falas, os professores também indicam que na EJA, de um modo geral, apesar das dificuldades de leitura e compreensão, os alunos são mais responsáveis que os estudantes do ensino regular. O atendimento personalizado, de acordo com a professora Turquesa, possibilita ao professor identificar melhor as dificuldades dos estudantes e direcionar sua ação docente para a superação das mesmas.

Apesar das dificuldades que os alunos apresentam, são mais interessados e há um respeito maior com a escola e os professores. [...]

Há diferenças em termos de comportamento e são mais responsáveis. No caso do componente curricular de História, é bem mais interessante trabalhar com os jovens e adultos, devido à experiência e à bagagem de vida. São mais maduros e entendem melhor o processo histórico. [...] As facilidades no ensino personalizado, em que o professor pode realmente identificar as deficiências individuais e fazer uma recuperação contínua. [...] Além do conhecimento específico do componente curricular, conhecer a pedagogia de Paulo Freire e outros autores que tratam especificamente da educação de jovens e adultos. [...] Leitura e interpretação. Vivemos num país em que a leitura, a cultura é pouco valorizada. É preciso criar hábito de leitura, vivemos num mundo de tecnologia em que as coisas vêm prontas, sem muito esforço. A escrita e a organização das ideias (Professora Turquesa).

Para o professor Águia, também há significativas diferenças entre os estudantes do ensino regular e os da modalidade EJA, conforme já mencionamos anteriormente.

A principal diferença que tenho a destacar entre a EJA e o ensino regular é que são pessoas que muitas vezes procuram a EJA para reconstruir trajetórias escolares e de vida. São pessoas que entendem a retomada dos estudos como um meio para desenvolverem capacidades e habilidades necessárias ao mundo do trabalho, para o exercício da cidadania como condição para sua participação na vida social. Isto aumenta mais nossa responsabilidade... (Professor Águia).

Na longa, tensa e rica história da EJA, Arroyo (2011) indica uma diversidade de atores e de intervenções que se interligam, se complementam ou contrapõem em diferentes

momentos de diferentes formas. A abertura à diversidade na EJA constitui um importante traço na sua rica história:

[...] adolescentes, jovens, adultos em várias idades, diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares, sobretudo de trajetórias humanas, diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas... (ARROYO, 2011, p. 104).

A intervenção de uma diversidade tão rica de atores e as formas como estes se integram ou contrapõem podem ser vistas como negativas ou como uma riqueza, na medida em que incorporam, em seus programas, a educação do povo, a erradicação do analfabetismo, a conscientização e politização dos sujeitos sociais com o desenvolvimento de movimentos e propostas pedagógicas progressistas em educação. Assim, no entendimento de Arroyo (2011), a EJA, por suas características específicas, tem sido sempre um campo menos de “ensino” e mais de formação-educação, oferecendo condições propícias à criatividade e à inovação de práticas e teorias pedagógicas.

Em perspicaz e pertinente análise, Arroyo (2011) aponta, ainda, que, na visão dominante, a educação escolar-formal, com rígida estrutura hierárquica e disciplinar, organizada em grades de disciplinas que se consolidaram nos últimos séculos, é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento. Nessa perspectiva, qualquer outra forma de organização será vista como indefinida, não formal, e consequentemente, como negativa, atrasada, desprofissionalizada.

Quaisquer estudantes que não seguirem a estrutura rígida são considerados como defasados em relação aos conteúdos. São catalogados como estudantes com problemas de aprendizagem, de ritmo lento, de progressão descontínua, desacelerada. Esses traços também se configuram nas falas de diversos professores, quando se expressam sobre as dificuldades para trabalhar na EJA:

O desafio de trabalhar com alunos com maior dificuldade de ensino-aprendizagem. Defasagem de conhecimento, os alunos têm uma maior carência em relação aos conteúdos ministrados. Domínio do conteúdo (Professora Jade).

Já a professora Safira considera que, para trabalhar na EJA, é preciso “ter muita psicologia” para colaborar com o aprendizado daqueles que não tiveram oportunidade.

A professora Cereja destaca que “o aluno da modalidade de ensino Educação de

Jovens e Adultos é mais responsável, quer recuperar o tempo perdido e faz o tempo dele na EJA, não é algo corrido como o regular. O EJA, para quem perdeu muito tempo, é o melhor”. Com relação às dificuldades dos estudantes no processo de aprendizagem, ela, como intérprete, faz a seguinte consideração: “Não tenho propriedade para responder, sou intérprete. [...] Sou tradutora intérprete, mas ficaria melhor se existissem mais recursos visuais para que a inclusão fosse realmente verdadeira” (Professora Cereja).

É oportuno lembrar que, como salienta Freire (2009), educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas um exercício metódico em que pombos em prática nossa capacidade de indagar, comparar, duvidar, aferir, o que implica formação científica séria e clareza política dos educadores e educadoras. Para Freire (2009), o educador que “castra” a curiosidade do educando, em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Os professores sujeitos desta pesquisa, embora se demonstrem preocupados com o chamado conteúdo escolar, enfatizam a formação do aluno sempre de forma abrangente.

O aprendizado do dia a dia e a vontade de desenvolver o trabalho docente – o que pode ser captado na fala de alguns professores – vai na direção apontada por Freire (2009): “[...] além de dominar sua disciplina, precisa saber trabalhar com este público, valorizando todo o conhecimento que ele traz consigo e assim o ensino aprendizagem se faz a partir da realidade do aluno”. As principais dificuldades apresentadas pelos estudantes são “[...] a falta de tempo e de hábito para a leitura, a escrita e a pesquisa” (Professora Arara Vermelha).

Quanto às diferenças entre os estudantes do ensino regular e da EJA, dizem eles:

Os alunos da EJA têm um interesse maior em aprender e, como têm menos tempo, são muito dedicados. (Professora Arara Vermelha).

O aluno da EJA vem à escola com um único propósito: estudar (aprender), vem de livre e espontânea vontade, diferente do aluno do ensino regular, que vem à escola com interesses diversos (Professor Falcão).

O comportamento, a vontade de aprender, um pouco de dificuldade da parte dos alunos devido ao longo tempo fora da sala de aula (Professor Sabiá).

Muitos alunos têm defasagem referente ao conteúdo. Isto me motivou a trabalhar nesta modalidade de ensino. [...] Vejo nela a possibilidade de auxiliar os alunos com defasagem de aprendizagem, dando aos mesmos condições de crescerem na vida social e financeira. Por isso, é preciso conhecer as dificuldades dos alunos, ter conhecimento e uma boa didática, para saber trabalhar os conteúdos. [...] as dificuldades é o pouco tempo destinado ao estudo, a preparação tanto nas resoluções de atividades propostas e principalmente as avaliações (Professor Gavião).

As dificuldades estão na falta de conteúdos básicos (bagagem), talvez seja pelo esquecimento, devido ao longo período fora da escola. Falta de base matemática dos alunos da EJA. No sentido de não saber usar a linguagem matemática (Professor Tucano).

Muitos alunos pulam etapas através de provões e provas e chegam a uma etapa sem os pré-requisitos que deveriam ser adquiridos na etapa anterior (Professor Falcão).

As palavras dos/as professores/as sobre as dificuldades de ensino na EJA demonstram que, em alguns momentos, eles se identificam com a concepção mais tradicional no sentido de valorizar “etapas” de conhecimento, entendendo que o não cumprimento dessas etapas provoca as dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, a sensibilidade deles/as em relação a essas mesmas dificuldades aponta para práticas mais comprometidas com a dimensão humana emancipatória da formação dos seus estudantes.

A concepção tecnicista de educação, que enfatiza a necessidade de um professor tecnicamente competente e comprometido, sobretudo com o mercado de trabalho, era predominante na década de 1970, como já vimos, mas tem forte presença até os dias atuais.

Ao contrário da educação tecnicista, o que Freire (2009) propõe é uma prática educativa progressista emancipatória, o que sugere um movimento de superação da visão instrumental que marcou os anos 1970 e o início dos anos 1980.

Nesse sentido, verificamos a predominância de ideias relacionadas à perspectiva emancipatória na fala de muitos professores do CEEJA. O educador progressista precisa estar convencido de que seu trabalho deve ser um compromisso de transformação. Isto requer o envolvimento de afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança. Nada que “diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista” (FREIRE, 2009, p. 144), seja qual for a faixa etária com que trabalha.

Acredito que no primeiro momento seja o medo, a vergonha por estarem há tempo fora da escola; no entanto, os professores são fundamentais no processo de acolher este aluno que apresenta tais dificuldades [...] Minha maior motivação em trabalhar na EJA está relacionado ao fato de que os alunos que aqui frequentam realmente estão interessados em estudar, buscar conhecimento, alunos estes que realmente sabem que estudar nos dias atuais faz diferença (Professor Diamante).

Gosto muito do convívio entre as pessoas; e esse projeto nos estimula muito a conhecer e avaliar as potencialidades do ser humano e auxiliá-lo a melhorar seu comportamento e aprendizado [...] Percebo que no sistema EJA há maior interesse em aprender, ganhar conhecimento para melhorias e esforço no seu desempenho, na sociedade e no mercado de trabalho, ter maiores ganhos devido a seu estudo. [...] facilidades não existem; é preciso muito empenho, estudo, dedicação e metodologia por parte dos profissionais em educação. Nossa meta é os objetivos alcançados gradativamente. [...] De início enfrentam o novo e vão se integrando aos poucos, tornando-se receptivos e adeptos do projeto EJA. O melhor sistema educacional que já viram, segundo dizem os alunos (Professora Coruja).

Os estudantes da EJA trazem diferentes histórias, lutas, saberes e expectativas que precisam ser valorizados. Mas apresentam também uma série de dificuldades em função de sua própria história de vida, de suas experiências escolares na infância e adolescência, mas é preciso garantir a todos, pedagogicamente, um ponto de chegada comum. De um modo geral, eles têm dificuldades de leitura, compreensão e de escrita. Nesse sentido, o professor precisa buscar compreender suas limitações e dificuldades. Isto exige, além de conhecer a área em que atua, compreender os fundamentos da didática e buscar compreender como as pessoas aprendem e que o estudante se sinta valorizado no processo de aprendizagem (Professor Águia).

Essa prática, como propõe Freire (2009), deve pautar-se no diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. “Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados: alargá-los e propiciar o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e à cultura acumulados pela sociedade” (ARROYO, 2011, p. 108). Freire defendia o princípio de que na ação pedagógica é preciso aproximar-se da cultura e do vocabulário dos educandos. Para ele, a aprendizagem se constrói nos debates e na força das palavras geradoras, e através delas o aluno chega ao domínio do código escrito e à consciência de que é sujeito da história.

Nessa perspectiva, para Freire (2009), o processo de construção do conhecimento se dá de forma mais comprometida politicamente, pela participação do sujeito da aprendizagem. No processo pedagógico, é preciso que o professor, além de saber a matéria que leciona, “seja um facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.” (ESTEVE, 1995, p. 100).

3.6 A Concepção de Educação e o Significado de Ensinar para os Professores e as suas Expectativas sobre a EJA

Juntamente com Paulo Freire, concebemos a educação como processo de reflexão sobre a realidade existencial da qual devem fazer parte qualidades indispensáveis que precisam ser criadas pelo professor em sua prática, com destaque para a opção político-pedagógica democrática e/ou progressista libertadora. A educação constitui resposta à infinitude de um ser inacabado e que se sabe inacabado (FREIRE, 2009).

A consciência desse inacabamento implica a busca, através da educação, pela formação de um sujeito, que não pode ser o objeto dela. Assim, para Freire (1983b), o fim da educação deve ser formar o homem para criar e transformar o mundo, sendo ele próprio o sujeito de sua ação. A educação, nessa perspectiva, precisa estar articulada com a realidade.

[...] saímos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2009, p. 120).

Na concepção de Freire, a educação não é doação ou imposição, mas construção coletiva. Isto exige do professor “escutar o educando em suas dúvidas, sem receios, em sua incompetência provisória. E, ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (2009, p. 119). Nesse processo, os conteúdos sistematizados são trabalhados com os estudantes buscando construir consciências críticas frente ao mundo, num processo de permanente transformação.

A concepção pedagógica expressa no Projeto Político-Pedagógico da escola está pautada numa perspectiva libertadora de educação. Ela concebe a educação como ação crítica que considera o educando como ser em permanente devir, inacabado e incompleto, visando “ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 2009, p. 124). O ato pedagógico é concebido como ação e reflexão sobre o mundo num processo de sistematização e comunicação com a realidade com vistas à sua transformação. O Projeto Político-Pedagógico da escola orienta-se

pelo ideário pedagógico de Paulo Freire, o paradigma pedagógico no qual a escola se referencia fundamenta-se no entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social [...] que o processo educativo seja capaz de interferir na estrutura social a partir de um exame crítico da realidade existencial do aluno, de forma que ele seja capaz de identificar as origens de seus problemas e as possibilidades de superá-los. [...] Isto exige que ao se inserirem no processo educacional, seja ele educador ou aluno, tragam consigo conhecimentos construídos através de sua história de vida que visam superar as limitações das concepções teóricas metodológicas que não atendem às especificidades do aluno jovem e adulto trabalhador (PPP, 2010, p. 21).

O campo da EJA, de acordo com Paiva (2009a), adquire um novo sentido em um cenário de mudanças como o atual, mas, por muito tempo, ao longo da história, a educação foi usada para fins eleitoreiros, a serviço de determinada ordem instituída, para garantir privilégios. “Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais” (ARROYO 2011, p. 95). No momento atual, porém, há indicadores de que a EJA tem se configurado como um campo específico de políticas públicas sob a coordenação e a responsabilidade do Estado, com ações conjuntas, com a participação de universidades para a formação de educadores, centros de pesquisa para a produção teórica e intervenções teóricas e pedagógicas, sendo o “Grupo de Trabalho Educação de Jovens e Adultos da ANPEd [...] um dos espaços de apresentação e troca dos produtos dessas pesquisas” (ARROYO, 2011, p. 95).

Para a professora Turquesa, na perspectiva de Freire,

[e]ducar não é apenas transmitir conhecimentos. Conhecimento o aluno pode adquirir de diferentes formas. A educação não pode apenas atender aos interesses políticos ou da classe dominante. Ela deve orientar o educando de forma global, ou seja, formar pessoas, cidadãos capazes de conduzir seu próprio destino, e transformar a sociedade de maneira justa e igualitária. Ensinar é muito mais que transmitir conhecimentos. É despertar no aluno, ou seja, desenvolver habilidades para que ele consiga sua autonomia e possa desenvolver suas potencialidades. Usando as palavras de Paulo Freire: “Ninguém ensina ninguém, ninguém aprende sozinho... somos mediatisados pelo mundo...” Quem ensina aprende, quem aprende ensina (Professora Turquesa).

Em relação ao processo educacional como um todo e, especificamente, em relação à EJA, a professora Turquesa entende ser uma ação conjunta a ser desempenhada, em que a responsabilidade pelo processo de formação deve ser assumida pela família, Estado e escola, com respeito e valorização dos profissionais da educação.

Se não houver um compromisso político sério em investir realmente na educação como um todo, especialmente na valorização do profissional da educação, está fadada ao descrédito e ao fracasso. A educação precisa urgentemente assumir o seu papel de ensinar e a família o papel que lhe é devido. Enquanto a escola se prestar ao papel de suprir a lacuna deixada pela família e ao assistencialismo, não daremos um salto de qualidade. É preciso resgatar urgentemente valores, ética, respeito em todos os sentidos. Devolver a autoridade do professor, dar condições de trabalho e, sobretudo, parar de jogar toda a culpa no professor. E cada qual, Estado, família e escola, deve assumir suas responsabilidades. Se não houver essa reestruturação, no sentido formal de “educar”, se não houver compromisso de todos os envolvidos, repito, Estado, família, escola, e o devido respeito pelos educadores por parte das autoridades “competentes”, que usam a educação como “chavão” de campanha política, mas que na prática há um grande descaso (salários baixos, falta de infraestrutura, materiais inadequados, salas superlotadas, escolas sucateadas, desvios de verba da educação, extensas jornadas de trabalho), estaremos formando analfabetos funcionais e excluindo uma parcela significativa da população. E, se a educação não atender a maioria, o processo educacional será um fracasso e continuará atendendo apenas a classe privilegiada. E, no andar dos acontecimentos, não consigo ver mudanças significativas a curto tempo (Professora Turquesa).

O princípio pedagógico de Freire se fundamenta na ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Para ele (1983a), a educação deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor; não pode ser algo imposto, porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas: professor e aluno, mediatisados pelo mundo.

O trabalho pedagógico se fundamenta numa dimensão política em busca da realização pessoal e coletiva, conforme argumenta Romão: “Pela educação, queremos mudar o mundo, a começar pela sala de aula, pois as grandes transformações não se dão apenas como resultantes dos grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes” (ROMÃO, 2010, p. 65).

Educar, numa perspectiva progressista, de acordo com Paulo Freire, é “[s]aber que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, e implica incorporar a consciência do “inacabamento do ser ou sua inconclusão” (FREIRE, 2009, p. 50). Educar exige promover posturas rebeldes, posturas revolucionárias que nos engajam no processo de transformação do mundo.

Nas palavras de Paulo Freire, “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (2009, p. 23). E ainda: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (FREIRE, 2009, p. 30).

Ao se manifestarem sobre o que é ensinar, alguns professores do CEEJA revelam a concepção pedagógica tradicional em que o ensino é concebido como transmissão de conteúdos selecionados e organizados pelo professor, aquele que forma, ilumina e dá o conhecimento, e o aluno como aquele que precisa aprender, a quem cabe absorver e memorizar os mesmos. Para a professora Jade, ensinar é “transmitir conhecimento”. Já para o professor Olho de Tigre, é “passar para o aluno conhecimento”.

Significa tudo, transmitir o conhecimento é algo fantástico, percebo quando o aluno chega na cabine ou nas aulas em sala, nos primeiros dias são envergonhados, cheios de receio, mas com o passar dos dias este aluno se molda, o conhecimento os traz uma nova visão de mundo (Professor Diamante).

A concepção pedagógica tradicional, de acordo com Saviani (1991), originou-se a partir da concepção humanista tradicional iniciada com os jesuítas, permeou a pedagogia tradicional de natureza leiga e cristalizou-se nas escolas brasileiras como pedagogia tradicional. A escola teria o papel de transmitir os conhecimentos, tendo o professor, entendido como aquele que transmite o conhecimento, como autoridade inquestionável. Essa concepção esteve em evidência na educação de jovens e adultos em diferentes momentos históricos e ainda se expressa na concepção de alguns professores.

Para a professora Hematita, o projeto pedagógico diferenciado do CEEJA e o material didático de fácil entendimento “proporciona uma assimilação dos conteúdos propostos”, possibilitando aos estudantes “dominar o conteúdo e transmiti-lo de forma clara e objetiva”. Ainda para ela, na EJA, “a maioria dos alunos está há muito tempo fora da escola e isso dificulta a absorção dos conteúdos”. No tocante às dificuldades dos/as educandos/as em relação à aprendizagem, ela entende que é “devido ao longo espaço de tempo que o aluno se ausentou da sala de aula”.

Também há professores que revelam uma concepção tecnicista que subordina a educação à sociedade de mercado, sendo a escola entendida como instituição de treinamento de mão de obra mais produtiva e útil, como preparadora de recursos humanos qualificados para a maximização da produção. Ela também é denominada por Paulo Freire de concepção “bancária”²⁴. Nela, “a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (1983a, p. 67). Os professores teriam por função propor procedimentos e comportamentos capazes de ensejar o máximo de desenvolvimento tanto dos professores como dos estudantes, condicionados pela mão invisível do mercado.

A concepção tecnicista funcional de educação fica evidente nas palavras de alguns professores ao se manifestarem sobre as dificuldades dos estudantes no processo de aprendizagem e de treinamento de mão de obra útil e produtiva para o mercado de trabalho: “Pelo dom de ensinar as pessoas a melhorarem sua condição na sociedade através dos estudos, tornando-as aptas para o trabalho” (Professora Coruja).

A concepção tecnicista defende uma visão utilitarista de educação voltada ainda para a capacitação de jovens e adultos trabalhadores como de mão de obra para o mercado de trabalho. Seus métodos de ensino se fundamentam na concepção de que cabe ao professor organizar procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das situações de transmissão e de absorção dos conteúdos. Nesta perspectiva, aprender consiste na modificação do desempenho, e cabe ao professor organizar eficientemente as condições estimuladoras para produzir as modificações no aluno.

A interpretação das respostas de alguns educadores permite perceber uma concepção de educação identificada como preparação para as exigências do mundo do trabalho e como preparação de mão de obra para ingressar no mercado de trabalho. Nesse sentido, a professora Coruja entende educação como “excelente ferramenta para a competitividade do trabalhador”. Na mesma perspectiva, a professora Amora manifesta suas expectativas em relação ao processo educacional no sentido de que “os alunos, após concluírem seus estudos, consigam ingressar no mercado de trabalho, melhorando seus rendimentos financeiros e sua autoestima”. A concepção tecnicista da professora Amora se

²⁴ Na concepção “bancária”, de acordo com Paulo Freire, refletindo a sociedade opressora, a educação contribui para a manutenção da hegemonia burguesa, onde: o educador é o que educa, e os educandos os que são educados; o educador é o que sabe, e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa, e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra, e os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, e os educandos são os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção, e os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua, e os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático, e os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo, e os educandos meros objetos (1983a, p. 67-68).

expressa quando ressalta a importância dos estudos exclusivamente para ingressar no mercado de trabalho ou para se manter em condições de trabalhar.

Por outro lado, a concepção de educação tal como formulada por Freire (2009) precisa evidenciar o seu papel fundamental na construção de um novo sujeito histórico, em que a teoria parte da prática concreta na construção do saber e o educando se torna o próprio sujeito do conhecimento pela compreensão de si e do mundo, num processo não apenas intelectual, mas também e profundamente afetivo e social.

Freire (2009) propõe que o educador deve pensar a educação a partir da realidade e buscar nas ciências elementos para que, compreendendo mais profundamente a realidade, possa intervir de forma eficaz nela. O papel do educador consiste não apenas em ensinar conteúdos. Ensinar, para Freire, implica desenvolver o pensamento crítico. Ensinar envolve movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Implica a passagem da ingenuidade para a criticidade. Nessa perspectiva, a educação é ao mesmo tempo um ato político, de conhecimento e criador (FREIRE, 2009).

Acredito que a educação é o caminho fundamental para a construção de valores como: ética, moral de atitudes, participação cidadã, solidariedade, respeito às diversidades, aos direitos humanos. Acredito também que é pela educação que é possível a inclusão social no mundo do trabalho e aos bens produzidos pela humanidade, diminuindo as desigualdades entre os homens e a má distribuição da renda da nação brasileira. [...] Acredito numa concepção educacional dialógica, onde o saber histórico torna-se um meio para o desenvolvimento do espírito crítico e do raciocínio científico dos fenômenos históricos sociais, contribuindo, assim, para um ser humano mais culto e participativo na sociedade em que vive. [...] O aluno da EJA, embora traga deficiência no conhecimento científico, possui um rico senso comum, possibilitando assim uma aprendizagem mais compromissada. [...] Apresentam geralmente dificuldades na interpretação de textos por não possuírem hábitos de leitura e, por consequência, o vocabulário é restrito. Muitos têm dificuldades de conciliar seu tempo entre trabalho, família e estudo. O professor precisa atuar como mediador no processo ensino aprendizagem (Professora Beija-Flor).

Trabalhar com pessoas adultas é mais gratificante, não tem indisciplina, falta de interesse, entre outros. [...] Alguns ficaram muito tempo fora da escola. Pouca leitura. [...] Os alunos adultos voltam a estudar por vontade própria, enquanto as crianças no regular às vezes querem fazer outras coisas, mas os pais querem que estudem. [...] Na EJA o professor precisa respeitar o conhecimento que o aluno tem e a partir daí problematizá-lo para que os alunos consigam perceber sua vida política, econômica e cultural com os conhecimentos adquiridos na escola (Professora Seriema).

Os alunos apresentam muita dificuldade de leitura, compreensão textual e elaboração de textos coerentes e consistentes. Alguém que não consegue ler lê mal, ou não entende o que lê, que condições essa pessoa terá para participar plenamente da vida num mundo em que a leitura é um dos elementos fundamentais nas relações entre as pessoas? Além do domínio da área em que atuo, considero necessário compreender como as pessoas aprendem. Claro que o aprendizado dos conteúdos escolares é importante. Preocupo-me em levá-los, pelo diálogo, a compreender o que eles leem e levá-los a refletir sobre os significados que esses conteúdos contêm. Em vez de respostas, apresento perguntas problematizadoras. Eles precisam aprender a

relacioná-los com seus conhecimentos para reconstruir os mesmos. Considero fundamental respeitar os conhecimentos e visão de mundo que o estudante já traz para a escola (não por conformismo), mas ele precisa ser capaz de reconstruir seus conhecimentos de mundo, fundamentado nos conhecimentos científicos, organizando-os a partir dos saberes escolares (Professor Águia).

Para a professora Seriema, “[o] conceito de educação é muito amplo, mas relacionado ao conhecimento escolar é um dos caminhos para que as pessoas entendam como o mundo funciona”. Segundo suas palavras, apesar dos problemas enfrentados pela instituição escola, a professora ainda acredita que ela (a escola) é um dos caminhos para refletirmos juntamente com os estudantes sobre o mundo, a vida, as desigualdades sociais.

No mesmo sentido, o professor Tuiuiú revela uma concepção identificada com Freire quando aponta suas expectativas em relação ao processo educacional: “Que a educação possa conduzir a um desenvolvimento social mais justo, lento, porém sólido, que respeite o meio ambiente e o indivíduo, ser humano, amenizando principalmente as tensões decorrentes de um crescimento rápido, mas sem respeito ao cidadão”. O papel do professor progressista, segundo Freire (2009, p. 124), “não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é de um lado objeto de meu ensino, de outro, aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”.

Para o professor Águia, a educação é “um direito fundamental do ser humano e a chave principal na preparação do sujeito para o exercício da cidadania e a plena participação na vida social”. Ele expressa uma concepção na perspectiva de uma ação pedagógica que se consolida entre educador e educando como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatisado pelo mundo, visando à transformação social e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

O papel do educador nessa perspectiva, de acordo com Pulice,

é pensar formas de intervir e transformar a realidade, problematizando-a, dialogando com o educando. Em sala de aula, o importante não é “depositar” conteúdos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno: conhecê-lo como indivíduo num contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidade, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos... Possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartmentalizada, não fragmentada (Pulice, 2005, p. 140).

Concluindo, os docentes de um modo geral revelam-se abertos à superação das dificuldades, buscam estabelecer interlocução entre os saberes e o processo de ensino e aprendizagem e afirmam que os estudantes são participativos e esforçados. Os dados

demonstram ainda uma concepção pedagógica de alguns professores que valoriza o sujeito como ser inacabado. A concepção de educação dos professores do CEEJA está permeada por uma dimensão sócio-histórica na perspectiva crítica, onde os sujeitos são envolvidos no processo de condução da educação com o intuito de construir sua sociabilidade pela mediação entre os campos pedagógico-educacional e sociopolítico.

3.7 Especificidades do Processo Educacional da EJA, a Proposta Pedagógica e as Mudanças que os Professores Incluiriam na Organização do Ensino no CEEJA

O projeto político-pedagógico da escola é tarefa dela mesma, processo nunca concluído que se constrói e se orienta com intencionalidade explícita, porque é prática educativa. Construí-lo significa ver e assumir a educação como um processo de inserção no mundo da vida, de formação de convicções, afetos, motivações, significações, valores e desejos, onde os processos de ensino-aprendizagem são concebidos como processos encadeados de aquisição de competências lingüísticas, cognoscitivas, e de ação integrativa (GADOTTI, 2000, p. 68-69).

O Projeto Político-Pedagógico, de acordo com Veiga (1998), vai além de um simples agrupamento de “planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais. [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (1998, p. 12-13). De acordo com Gadotti, “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo” (2004, p. 34). Ele é político porque busca definir um rumo a ser explicitado com um compromisso coletivamente definido e articulado aos compromissos sociopolíticos de formação do cidadão e com os reais e coletivos interesses da sociedade. “Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político” (2004, p. 34). E pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias para que a escola possa cumprir seus propósitos e suas intencionalidades.

Como um processo inconcluso, de responsabilidade de todos, ele se insere num cenário de diversidade em que cada escola torna-se resultado de um processo de desenvolvimento criativo, autônomo, participativo, interdisciplinar, de diálogo partilhado. Não se limita apenas à declaração de princípios inseridos num documento. Sua presença precisa ser sentida em todas as atividades da escola: no colegiado, no planejamento e organização do processo de ensino, na organização de eventos culturais (GADOTTI, 2004).

Projetar implica sair da zona de conforto, projetar, lançar-se, buscar uma nova

estabilidade. “Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas” (GADOTTI, 2004, p. 37). Todo projeto supõe rupturas.

Nesse sentido, o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos e os seus educadores, tendo em vista as especificidades das pessoas que buscam a escola, sentiram a necessidade de superar a organização escolar fundamentada na rigidez curricular tradicional e procurar outros espaços de ressignificação, em que foram levados em consideração os saberes dos estudantes, os conhecimentos historicamente construídos, as questões sociais e culturais locais, sem perder de vista o processo ensino-aprendizagem, no sentido de propor um deslocamento do foco da transmissão de conhecimentos para a atribuição de significados, a construção de conhecimentos pelos sujeitos de aprendizagem, da avaliação classificatória para a avaliação formativa e reflexiva.

Nessa perspectiva, os objetivos definidos no Projeto Político-Pedagógico da escola visam:

Democratizar e garantir o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, as habilidades, as atitudes e os valores éticos, oportunizando o prosseguimento dos estudos, promovendo um ensino de qualidade e proporcionando uma educação cidadã que leve ao desenvolvimento integral e continuado do aluno (PPP, 2010, p. 15).

Frente à realidade que se apresenta à escola e aos objetivos propostos, ela elaborou um Projeto Político-Pedagógico que conseguisse adequar a organização do ensino às exigências educacionais e às especificidades de um público. Conforme define o Projeto Político-Pedagógico:

São trabalhadores/as que participam concretamente da luta pela sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais determinadas [...] dado ao tipo de serviço que realizam, caracterizado pela inconstância da jornada de trabalho, não podem frequentar a escola todos os dias, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os tornam diferentes dos sujeitos do ensino fundamental e médio regular [...] trabalhadores urbanos de diversos setores terceirizados e/ou subempregados [...] marcados por graves desníveis sociais [...] possuem baixos níveis de escolarização. [...] precisam ter acesso a um conjunto de informações e levar em conta uma série de problemas que extrapolam vivências imediatas e exigem domínio de instrumento da cultura letrada [...] socialmente discriminados como os transgêneros, os com deficiência auditivas, visuais, físicas, mentais e múltiplas que não conseguem aprender com o mesmo ritmo que os demais no ensino regular [...] pessoas que tiveram passagens fracassadas pela escola ou jovens recém-excluídos do sistema regular [...] indígenas de diversas etnias da região que de uma forma ou de outra não tiveram acesso ao conhecimento formal e têm dificuldade de se inserirem em turmas regulares e necessitam de um ensino personalizado e vêm no CEEJA/MS uma oportunidade de inclusão [...] tem dificuldades para lidar com as diferenças de ritmo, expectativas (PPP, 2010, p. 11-12).

Neste sentido, o CEEJA comunga com a ideia de que é preciso conceber e elaborar formas de organização do tempo de escola em que seja possível ao aluno trabalhador construir sua própria trajetória escolar, sem a rigidez dos currículos e horários atualmente ainda praticados.

Os debates atuais a respeito da EJA e das suas especificidades com vistas à superação de alguns problemas enfrentados por essa modalidade de educação têm sido, de acordo com Oliveira (2009), sobre a tendência à fragmentação do conhecimento e a concepção excessivamente tecnicista e disciplinarista. Essa concepção, de acordo com a autora, restringe o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino. Assim, a perspectiva disciplinarista constitui uma “mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas ‘unidades analíticas’ operacionais e incompatíveis com a complexidade humana” (OLIVEIRA, 2009, p. 98).

Dessa inadequação, de acordo com Oliveira (2009), decorrem alguns problemas exatamente pela organização curricular que tende a separar a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender. Pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem, na EJA, não faz sentido. Cada um tem uma forma própria e singular de compreender, ajustar e organizar conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações e experiências, em que novas exigências se colocam à escola e aos professores. No caso da EJA, essa inadequação dificulta ainda mais o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente adquiridos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Assim, um desafio para o trabalho pedagógico, de acordo com Oliveira (2009), é oportunizar a valorização dos saberes tecidos nas práticas sociais dos estudantes em articulação com os saberes formais que possam ser incorporados a fazeres e saberes cotidianos relacionados a saberes da vida social, potencializando-os, técnica e politicamente, para a compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana.

O Projeto Político-Pedagógico do CEEJA propõe a organização do ensino com momentos de aulas coletivas (50%) e de aulas personalizadas (50%) em que são feitos atendimentos aos estudantes para o desenvolvimento “dos conteúdos a partir de um planejamento da escola, sob a coordenação do professor” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p. 22). A organização do ensino, nas aulas coletivas e nas personalizadas, possibilita “ao aluno organizar sua própria trajetória de estudos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p. 22), visto que o aluno pode realizar as aulas de acordo

com seu ritmo e as suas possibilidades de frequentar as aulas “sob o seu tempo. Condição essa fundamental para a inclusão, continuidade e diminuição da evasão escolar na EJA” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p. 22).

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico do CEEJA se identifica com a concepção libertadora proposta por Paulo Freire. A concepção pedagógica explicitada pelo CEEJA, de forma singular, sem os rejeitar ou negar, abarca elementos científicos e não científicos que implicam posturas científicas e filosóficas com norteamentos quanto aos objetivos e fins educativos que se revelam na forma de organização do espaço e do tempo e se associam às características dos educandos, aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos e às técnicas de ensino e à própria avaliação com vistas a atender as especificidades dos estudantes jovens e adultos (ARAÚJO, 2009).

Nesse sentido, segundo o PPP (2010), tanto os momentos de aulas coletivas como os de aulas personalizadas são ministrados, diariamente, com tempo de (60) sessenta minutos para cada aula, em que “serão trabalhados temas específicos e/ou temas de forma integrada entre as disciplinas/componentes curriculares. O professor desenvolverá o conteúdo programático segundo seu plano de ensino” (2010, p. 22). Outro ponto a considerar é que o aluno pode frequentar aulas “em qualquer turno de funcionamento do CEEJA/MS, de acordo com sua disponibilidade de tempo e interesse” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 22).

O currículo foi estruturado dentro de uma lógica inclusiva, observando as necessidades e a realidade vivida pelo aluno trabalhador, oportunizando a permanência e a continuidade no processo educativo. Para isso, há integração das diferentes disciplinas que desempenham um papel de igual valor na construção das competências, habilidades e atitudes (PPP, 2010, p. 17).

Os professores têm concepções diferentes em relação ao Projeto Pedagógico; de um modo geral, consideram o atendimento personalizado como o grande diferencial e como adequado para a modalidade, visto que possibilita aos estudantes desenvolver uma trajetória de estudos de acordo com o seu tempo e a sua especificidade. Os professores têm as seguintes opiniões sobre a Proposta Pedagógica da escola:

Maravilhosa, em função do atendimento personalizado e coletivo onde o aluno escolhe o que estudar, tem horários alternativos, professores capacitados e material adequado às necessidades individuais (Professora Esmeralda).

Propõe um ensino diferenciado que possa atender especialmente os alunos trabalhadores, aqueles que não puderam concluir o ensino formal no tempo hábil. Salas personalizadas por disciplina, mais recursos visuais para trabalhar com os

surdos. Biblioteca; sala de audiovisuais otimizariam nosso trabalho (Professora Turquesa).

Ela foi elaborada com a participação de toda a comunidade escolar. A proposta pedagógica do CEEJA tem como fundamento o acesso e a permanência do aluno trabalhador à escola. A frequência é de acordo com a disponibilidade de tempo. O conhecimento vai sendo construído de acordo com o ritmo de cada aluno. Mudaria a obrigatoriedade de aulas coletivas. Incluiria salas ambientes para o desenvolvimento dos conteúdos. Uma boa biblioteca; momentos coletivos com assuntos interdisciplinares. Não tenho sugestões de mudança (Professor Beija-Flor).

Proposta é de uma educação inclusiva que busque contemplar todos e em especial o trabalhador cujas idades extrapolam a relação idade-série e sem condições de frequentar o ensino regular (Professor Tuiuiú).

Garantir o acesso aos jovens e adultos, o acesso aos conhecimentos e o domínio de atitudes e valores para seu desenvolvimento como ser historicamente situado. Frente a essas dificuldades, eu já procuro fazer, mas ainda se fica preso a conceitos e à memorização de conceitos. O que eu faço? Proponho problematizações e discussões, reflexões que os levem à reflexão, além de propor ao aluno desenvolver a elaboração escrita, fundamentado em leituras e pesquisas que indico a partir das aulas (Professor Águia).

Busca atender um público que não tiveram oportunidades de estudar na idade certa dando-lhes a oportunidade de crescer, de se tornar um cidadão crítico com mais e melhores oportunidades [...] Daria mais liberdade para o professor trabalhar com seus alunos, pois nem sempre o professor pode seguir um modelo porque na prática, para que haja ensino aprendizagem, com um público tão diversificado, o professor precisar utilizar metodologias diversificadas (Professora Arara Vermelha).

Há, também professores que dizem não conhecer a proposta pedagógica da escola.

Não tive ainda o privilégio de ter esse documento. Mas para atingir os objetivos na organização do ensino no CEEJA, incluiria um serviço de apoio às pessoas com dificuldade em participar de rotina escolar (Professor Melão – intérprete em Libras).

Freire (2009) embasou sua teoria e sua prática no respeito profundo pelo aluno, sem violentar a consciência do outro, em que o êxito do ato educativo dependeria menos das técnicas utilizadas que da capacidade de o educador caminhar junto com o educando, em que ambos desfrutariam da alegria cultural da descoberta e se sentiriam felizes por estarem aprendendo e ensinando. Neste sentido, de acordo com Freire (2009), a qualidade da educação deve ser a partir das novas relações que se estabelecem entre as pessoas como sujeitos da aprendizagem e entre esses sujeitos e o saber.

A Educação de Jovens e Adultos, como indicam Gadotti e Romão (2010), não pode ignorar a condição do trabalhador, submetido a circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, diversidade de grupos sociais com perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial. Nesse contexto, a EJA não pode ser uma “mera reposição de escolaridade regular perdida, ignorando-a como educação para trabalhadores” (2010, 114), mas requer “pluralismo, tolerância e solidariedade na sua promoção, na oportunidade de espaço e na alocação de recursos” (GADOTTI e ROMÃO, 2010, p. 121).

Deve, sim, proporcionar meios de acesso a certificados equivalentes ao ensino regular, sem, contudo, abrir mão da qualidade social da escola (GADOTTI e ROMÃO, 2010).

Frente às tensas relações de vida de jovens e adultos das classes populares, marcadas por suas trajetórias de vida, trabalho, sobrevivência, exclusão, vulnerabilidade social, as trajetórias escolares podem ser reinventadas para oportunizar a escolarização para as pessoas jovens e adultas que retornam à escola. Isso porque muitas dessas pessoas que já tentaram articular suas trajetórias escolares à lógica rígida em que se estrutura o sistema escolar brasileiro apresentam, de acordo com Arroyo (2011), elevados índices de abandono pela incompatibilidade entre as suas trajetórias de vida e a rígida lógica escolar. O Projeto Político-Pedagógico – PPP defende uma estrutura curricular flexível e critica a lógica rígida:

A compreensão da realidade que se apresenta no cenário educacional nos lança um desafio: a construção de um Projeto Político-Pedagógico adequado e coerente, o que supõe que a escola e os docentes estejam atentos aos desafios que as sociedades modernas requerem. O CEEJA e os seus educadores já sentiram que é preciso mudar a estrutura curricular rígida, a maneira de ensinar. É preciso se adaptar ao ritmo e às exigências educacionais dos nossos tempos. É preciso conceber e elaborar formas de organização do tempo de escola em que seja possível ao aluno trabalhador construir sua própria trajetória escolar, sem a rigidez dos currículos e horários, ainda praticados [...] Na concepção de curso que o CEEJA/MS atualmente propõe, o aluno é responsável por sua trajetória escolar, que pode ser mais longa ou mais curta, pois o ritmo é próprio, variando de aluno para aluno, uns vencendo os conteúdos mais rapidamente do que outros (PPP, 2010, p. 12-18).

Teremos de inventar alternativas corajosas, assumir que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas, “[r]einventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares” (ARROYO, 2011, p. 117). Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico do CEEJA revela suas qualidades.

3.8 A EJA e sua Contribuição para o Processo de Inclusão: o que Dizem os Professores

O termo exclusão social, atualmente presente em todas as ciências sociais, teve início na sociologia francesa e, de acordo com Oliveira (2010), passou a ocupar gradualmente espaços na literatura social e popularizou-se com a formulação de políticas públicas compensatórias a partir do colapso do Estado de Bem-Estar.

Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso à saúde, educação, previdência, etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma rede interminável. Desse modo, tendo se tornado um conceito de utilização tão disseminado, paga o preço da indefinição (OLIVEIRA, 2010. p. 168-169).

A partir do exposto por Oliveira (2010), é oportuna a compreensão de alguns professores sobre as contribuições da EJA para o processo de inclusão social.

Na maioria das vezes sim. Por exemplo, o surdo se sente valorizado e permanece na escola, se sente acolhido e conseguimos ver seu crescimento, evolução na aprendizagem. O atendimento personalizado permite resgatar a autoestima do aluno, desenvolver autonomia na aprendizagem e interagir com os demais (Professora Turquesa).

Oliveira (2010) pondera que, desde que o termo se difundiu, ele se reveste de imprecisão, carece de rigor conceitual e distorce o próprio problema que pretende explicar. O termo passou a assumir um significado mais bem definido com o retorno de Paulo Freire ao Brasil e sua participação nos debates sociais a partir das décadas de 1980 e 1990. “Se há marginalizados, não é por opção, são vítimas de uma violência que os expulsa do sistema [...] são violentados [...] excluídos do sistema social” (OLIVEIRA, 2010, p. 169).

A exclusão é compreendida e tratada de formas variadas em diferentes países. De acordo com Pavan (2005), enquanto que no Brasil, como também nos Estados Unidos, tem-se a tendência de retirar a responsabilidade social do Estado e culpabilizar o excluído pela sua própria condição de excluído, em países como a França, por exemplo, embora os excluídos tenham aumentado e as formas características de exclusão tenham modificado seus mecanismos, sempre se priorizou a ação e a responsabilidade estatal de agir contra a marginalização social e econômica, e “o debate travado é sobre qual a melhor estratégia que o Estado deve adotar para resolver os problemas gerados pela exclusão, e nunca no sentido de culpabilizar ou não culpabilizar o excluído” (2005, p. 116).

Embora haja formas diferentes de compreender e lidar com a exclusão social, no Brasil sofremos forte influência americana e europeia nas “nossas” formas de pensar e de formular nossos discursos sobre diversos aspectos da vida social, política, cultural e educacional.

Não considerar o grande fosso social que separa muitos brasileiros já está começando a se tornar muito difícil; o discurso da sociedade de oportunidades iguais, embora ainda esteja presente na sociedade brasileira, assim como a tendência a responsabilizar o

indivíduo pela sua condição social, e persista de certa forma a ideia de que “quem trabalha duro vai vencer na vida”, não faz sentido dentro de uma perspectiva crítica. Mas ele circula na sociedade brasileira, seguindo a lógica neoliberal.

[...] o Estado brasileiro nunca teve uma grande preocupação em termos de proteção social e hoje, com os sucessivos acordos com o FMI, só tem diminuído este papel. De certa forma o discurso conservador dos Estados Unidos, no Brasil é invertido, mas tem o mesmo efeito que lá, ou seja, desresponsabilizar o Estado. Se nos EUA é destacada a responsabilidade do indivíduo, no Brasil ninguém é responsável, muito menos o Estado. Assim, não há o que fazer, e tudo pode permanecer como está: ou seja, de um lado concentração de riqueza, do outro lado miséria absoluta. Como o Estado não é responsável ou considerado ineficiente, o máximo que se pode fazer é criar algumas ações humanitárias (assistencialistas) que cuidem dos excluídos. [...] A exclusão social, em nosso meio, é muitas vezes compreendida como algo inevitável, como se a história já estivesse escrita, pelos não excluídos, é claro, e então a exclusão não é percebida como problema, nem como crueldade ou injustiça (PAVAN, 2005, p. 118-120).

Assim, enquanto milhões de jovens e adultos e até crianças e adolescentes tiveram sua trajetória de escolarização interrompida, a EJA em nossa história, defende Arroyo, veio encurtar a distância entre as condições concretas de vida e a “intransigência seletiva de um sistema educacional feito à medida dos filhos desocupados e bem-cuidados” (ARROYO, 2011, p. 119).

Pavan (2005), em sua tese de doutorado, buscou, de forma muito bem fundamentada, compreender a reflexão dos professores e professoras da Educação de Adultos sobre a exclusão social na sociedade brasileira na atualidade. Ela apresenta uma revisão crítica e aponta que a reflexão dos professores está atravessada pela ideologia neoliberal e os aspectos relacionados ao individualismo estão na base do processo de exclusão; “é um fenômeno complexo que muitas vezes manifesta sua complexidade no interior dos próprios grupos excluídos” (2005, p. 69). No contexto brasileiro, marcado por um dos maiores índices de desigualdade econômica, embora a exclusão tenha suas raízes na esfera produtiva, onde ela é mais visível e traz consequências mais danosas, há outras formas de exclusão da condição de cidadania e precisam ser consideradas as relações de poder, saber, gênero e etnia (PAVAN, 2005).

A história mostra a negação de direitos aos setores populares, em especial do direito à educação. “Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que são condicionadas a infância, a adolescência e a juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar” (ARROYO, 2011, p. 119).

Nessa perspectiva, Freire (1983b), referindo-se à marginalidade, alerta:

[...] precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas” [...] Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (1983a, p. 60).

Na prática pedagógica revolucionária, de acordo com Freire (1983a), o método deixa de ser instrumento do educador com o qual manipula os educandos. A solução, pois, não está “em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os opõe, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (1983a, p. 70). Para Freire, “[a] educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade” (1983a, p. 61), em que o educador e o educando são sujeitos no ato de recriar o conhecimento e, “ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes” pelo engajamento (1983a, p. 61).

Na concepção do professor Diamante, o ensino oferecido pelo CEEJA contribui para a superação da exclusão, pois “somente através do conhecimento tanto o homem quanto a mulher deixam de ser massa de manobra do sistema, aprendem que seus direitos podem ser conquistados, tornando-os livres da ignorância que infelizmente assola nosso país”.

A temática da exclusão social emerge como fenômeno característico da EJA, o que pode ser identificado nas palavras da professora Rubi: “Esta modalidade dá a oportunidade para aqueles que saíram da escola pelos mais diversos motivos. Com a EJA é possível correr atrás do tempo perdido” (Professora Rubi). De acordo com a professora Amora, “a maioria dos alunos pararam de estudar por algum ou muito tempo e encontram no CEEJA um projeto diferenciado que proporciona a retomada dos estudos” (Professora Amora).

Por outro lado, a professora Cereja considera que o CEEJA contribui na superação da exclusão porque desenvolve nos estudantes “autoconfiança em expressar opiniões, vai facilitar o desenvolvimento do trabalho, aumentar a autoestima, gerando a superação de exclusão trazendo uma nova leitura do mundo”. No mesmo sentido, para o professor Melão, o CEEJA abre possibilidades que contribuem para a superação da exclusão, “pois renova a autoestima daquela pessoa que não possui ou possuía pouco estudo para entrar no mercado de trabalho”. A professora Safira considera que a retomada dos estudos serve para “aumentar as oportunidades no mercado de trabalho”. Também a professora Bem-Te-Vi considera que na

EJA “o aluno que retorna para terminar seus estudos tem possibilidade de conseguir um bom trabalho ou uma boa promoção”. Embora nas respostas dos professores haja uma certa restrição do processo educativo, ao longo do questionário, nas suas respostas, há uma preocupação com a superação da exclusão que sofrem seus estudantes.

Não podemos pensar a escola e a concepção dos professores como um universo autônomo e independente do meio social. É preciso articular suas concepções aos condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais e reconhecer seus limites na transformação social. Nesse sentido, é preciso que pensemos, indo além do mundo do trabalho, numa Educação de Jovens e Adultos que possa contribuir, ao menos, para denunciar, de forma crítica, a situação de exclusão social e contribuir para o debate e ações críticas.

Arroyo (2011) destaca que o desafio que se põe à escola está em transformar parte da realidade, que produz o fracasso e a evasão escolar que está na raiz da exclusão social. Para que a EJA represente um mecanismo de emancipação e libertação, é preciso inventar alternativas corajosas.

A EJA foi inventada para garantir um direito público. Isto exige buscar formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. Exige uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. “Dificilmente construiremos formas públicas da garantia do direito à educação dos jovens e adultos populares se não tivermos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar. Se não investirmos em torná-lo realmente público” (ARROYO, 2011, p. 118).

Reconhecidos os compromissos com os direitos populares que constantemente se renovam, revitalizam e oxigenam a própria história, será possível estabelecer um diálogo promissor do qual precisam participar constantemente os profissionais que trabalham com jovens e adultos, os formuladores de políticas de Educação de Jovens e Adultos e os fóruns que devem estar no centro da formulação de políticas oferecendo ideias, concepções pedagógicas, experiências não formais sérias que possam servir de referência aos governos para a elaboração de propostas viáveis para remover entraves que historicamente vêm limitando o acesso e a permanência de setores populares à educação, adaptando-a às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos (ARROYO, 2011).

Neste sentido, trazemos a resposta da professora Arara Vermelha, que considera que o CEEJA contribui muito para diminuir a exclusão “porque é uma modalidade que atende as necessidades do aluno trabalhador, da dona de casa, de pessoas que não dispõem de tanto tempo para ficar na escola e também recupera o tempo perdido acelerando o ensino”.

Como nos ensina Freire, uma das finalidades básicas da educação deve ser a de

formar sujeitos críticos, autônomos, capazes de identificar as formas de opressão e exploração e lutar contra elas. Assim, na perspectiva emancipatória, o professor, na condição de “liderança, se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si” (1983a, p. 203). Isto exige do professor uma postura crítico-transformadora na perspectiva emancipatória. Esta postura, certamente, contribuirá para processos de inclusão dos/as educandos/as, ao menos no espaço/tempo da EJA.

Essa concepção proposta por Freire está presente no Projeto Político-Pedagógico do CEEJA, como evidencia o texto abaixo.

Orientado pelo ideário pedagógico de Paulo Freire, o paradigma pedagógico no qual a escola se referencia fundamenta-se no entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social, na qual, para Freire (2000, p. 69), “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa”. É preciso que o processo educativo seja capaz de interferir na estrutura social a partir de um exame crítico da realidade existencial do aluno, de forma que ele seja capaz de identificar as origens de seus problemas e as possibilidades de superá-los. Isto se dá, segundo Gadotti (1989, p. 66), no diálogo numa relação horizontal, que se nutre de amor, humildade, fé e esperança (PPP, 2010, p. 21).

As reflexões contidas no Projeto Político-Pedagógico são partilhadas também pelos professores. Para o professor Falcão, a modalidade do CEEJA contribui para a superação da exclusão social; “independente da classe social, idade ou qualquer outro fator, a escola coloca todos num mesmo patamar, o aluno percebe que seus problemas são comuns a outros também, a convivência com outras pessoas diferentes com nível social, idade diferente ajuda”. O professor Beija-Flor afirma na “medida em que o aluno retorna à escola, vai sistematizando seus saberes, possibilitando, assim, o crescimento cultural com os novos saberes adquiridos, oportunizando melhores salários no mundo do trabalho, consequentemente melhoria na qualidade de vida”.

Neste sentido também, o professor Tucano acredita que a modalidade de ensino do CEEJA contribui para a superação do processo de exclusão a que os jovens e adultos estão submetidos, “pois aqui os alunos têm total atenção, o atendimento, apesar de rápido, é exclusivo, ele se sente valorizado”.

Porém, o fato de voltar à escola não basta. É preciso, pelo processo pedagógico, levá-los ao domínio da leitura e da escrita com autonomia. É preciso, como aponta Freire (2009, p. 141-142), “que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras”. A concepção emancipatória fundamenta-se numa prática comprometida com as demandas das

novas realidades sociais e com a “qualidade social da educação”, cujas concepções e práticas se distanciam da sociedade liberal. A prática educativa emancipatória é “tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 2009, p. 143) e se contrapõe à pedagogia da transferência de conhecimento, fundada na prática bancária de cunho liberal, excludente.

Os professores do CEEJA, em geral, concebem a educação como processo de mediação na realização humana, posto que, como já apontado anteriormente, a referência conceitual que orienta a atividade educadora se identifica com a concepção libertadora de Paulo Freire. Essa concepção constitui-se em marco de referência para o processo pedagógico-educativo, como expresso na Proposta Pedagógica, cujos objetivos expressam a intenção de reconhecer e valorizar o patrimônio cultural, os conhecimentos científicos e históricos, a produção artístico-literária, formar para a autonomia com responsabilidade e o exercício pleno da cidadania (PPP, 2010).

Nesse sentido, os professores reconhecem a necessidade de atuar como mediadores no processo ensino-aprendizagem e se preocupam em levar os estudantes a refletir sobre os significados dos conteúdos para reconstruírem seus conhecimentos de mundo, fundamentados nos conhecimentos científicos, organizando-os a partir dos saberes escolares como meio para desenvolverem capacidades necessárias ao mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para sua participação plena na vida social, contribuindo para a inclusão dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda seja uma área de pesquisa relativamente recente, ela tem constituído no Brasil, nos últimos anos, um campo estratégico para fazer frente à exclusão e à desigualdade social. Lembramos que esta pesquisa se caracterizou como um estudo de caso de abordagem qualitativa e foi desenvolvida com o objetivo de analisar a perspectiva de educação dos estudantes e a concepção de educação do Projeto Pedagógico e dos professores do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA/MS.

Em relação ao primeiro objetivo, compreender a perspectiva de educação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA, concluímos que essa perspectiva de educação está ligada a um conjunto de fatores e características desses jovens e adultos. A pesquisa apontou que os estudantes que frequentam o CEEJA são jovens e adultos, trabalhadores urbanos ou rurais, pais e mães de família, donas de casa, pessoas com vivências significativas, que trazem para a escola experiências, expectativas e projetos de vida significativos. Veem nos estudos a possibilidade de reconstruir uma trajetória com a qual eles mesmos se sentem desconfortáveis. Desejam melhorar suas condições de vida para si e seus familiares, acompanhar o filho nas tarefas escolares, melhorar suas expectativas de vida, reconstruir sonhos, abrir novas possibilidades para a vida pessoal e profissional, aumentar a autoestima, passar em concurso, fazer faculdade.

Apesar de terem sido vítimas do processo de exclusão e, por isso, terem, em tese, motivos compreensíveis para não voltar à escola, voltam a estudar porque são pessoas com interesses, sonhos, projetos e têm uma perspectiva de educação que se aproxima de Freire, vendo-a como um mecanismo de transformação da realidade, emancipação e libertação. Mas trata-se de “uma realidade que se apresenta complexa e movediça” (STRECK, 1996, 51).

Os estudantes do CEEJA integram uma diversidade de sujeitos com ricas diferenças de identidade, gênero, histórias de vida, desejos e sonhos. Trazem consigo experiências escolares com marcas nem sempre prazerosas e bem-sucedidas, com elevadas taxas de evasão e repetência. Retornaram aos estudos em busca de conhecimento, e a EJA apresenta-se para eles como uma perspectiva de educação que melhorará seu currículo para ingressar ou para se manter no mundo do trabalho. Escolhem o CEEJA porque a proposta pedagógica possibilita realizar a matrícula por disciplina e em qualquer época do ano, a frequência de forma não contínua, dando-lhes a possibilidade de escolher os dias, horários e os turnos em que podem frequentar as aulas. Essa forma de organização do tempo e do espaço escolar representa, para muitos estudantes, uma oportunidade viável de dar continuidade aos estudos na educação básica.

Pela pesquisa efetuada, reitera-se que reconhecer as ricas experiências e vivências desses sujeitos exige redimensionar os tempos e espaços escolares para romper com a cultura supletiva e compensatória que, por muito tempo, caracterizou a EJA no Brasil. Isso é fundamental para que as perspectivas da Educação de Jovens e Adultos sejam alcançadas.

Entre os objetivos dessa pesquisa, propusemos também analisar a concepção de educação dos professores do CEEJA/MS. Foram identificadas três concepções de educação desses professores: a tradicional, a tecnicista e a libertadora/emancipadora.

A pesquisa mostrou que, de um modo geral, os docentes do CEEJA afirmam que a profissão docente foi uma escolha pessoal e, embora reconheçam que haja dificuldades para o exercício da docência com jovens e adultos, revelam-se abertos à superação das dificuldades, valorizam o sujeito como ser inacabado e buscam estabelecer interlocução entre os saberes e o processo de ensino e aprendizagem. Aproximam-se, portanto da concepção de Paulo Freire, para quem a educação deve ser ato de amor coletivo e solidário, não algo imposto, uma troca, em que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação se dá num processo dialógico que exige reflexão sobre a realidade existencial. Educar é uma troca entre pessoas: professor e aluno, mediatizados pelo mundo.

Na pesquisa de campo, também foram identificados elementos que mostraram a presença marcante da concepção libertadora, o fato de os professores afirmarem que os estudantes do CEEJA são, em geral, participativos e esforçados. Além disso, os professores revelaram terem o compromisso de contribuir para que os estudantes sejam capazes de decidir, de fazer escolhas. Defenderam e vivenciam a concepção de educação que valoriza o sujeito como um ser social e histórico, capaz de romper com as marcas do passado e de construir sua presença no mundo (FREIRE, 2009).

Portanto, a maioria dos professores expressou uma concepção de educação na perspectiva libertadora/emancipadora, entendida como um direito básico para o desenvolvimento integral do ser humano, um ser inacabado que capta, aprende, cria, transforma e se transforma no diálogo e na reflexão.

Reconhecer essa concepção envolve necessariamente o aprendizado da linguagem, da cultura e a capacidade comunicativa em níveis cada vez mais profundos e complexos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontram e se confrontam constantemente. Essa preocupação, segundo a pesquisa efetuada, está presente na concepção dos professores. Eles conhecem e consideram a realidade dos seus alunos. Para a maioria dos professores do CEEJA, a construção de um novo sujeito histórico se torna possível quando a teoria parte da prática concreta na construção do saber e o educando se torna o próprio sujeito do conhecimento pela compreensão de si e pela compreensão do mundo num processo não apenas intelectual, mas também e profundamente afetivo e social. Esses professores reconhecem que a escola está inserida em um contexto social mais amplo em que, como propõe Freire (2009), o papel do educador não se restringe a apenas ensinar conteúdos. Envolve um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar a partir da realidade e busca nas ciências elementos para compreender mais profundamente a realidade para intervir, de forma eficaz, na sua transformação.

Por outro lado, alguns professores expressaram uma concepção de educação tradicional, concebendo a educação como transmissão de conteúdos selecionados e organizados pelo professor. Para eles, ensinar é “transmitir conhecimento”. O professor é aquele que “passa para o aluno conhecimento”, aquele que forma, ilumina, repassa conhecimento, aquele que “dá” o conhecimento de que o educando precisa. Na concepção tradicional, o educando é aquele que precisa aprender. A ele cabe absorver e memorizar os conteúdos selecionados pelo professor. O aluno é visto como “espaço vazio a ser enchido por conteúdos” (FREIRE, 2009, p. 51).

Foi possível identificar que alguns professores possuem uma concepção tecnicista de educação, também denominada educação “bancária”, como um ato de “depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1983a, p. 67). Nessa concepção, a educação é subordinada à lógica da produção e do mercado, em que tanto professores como estudantes são condicionados pelas leis do mercado. A escola é entendida como preparadora de recursos humanos qualificados e treinados para se tornar mão de obra mais produtiva, útil e necessária para o projeto de desenvolvimento capitalista do país. Com uma concepção tecnicista difunde-se explicitamente a retórica de que os professores necessitariam apenas de

treinamento, “como se estes não precisassem de uma boa formação para o exercício intelectual, para pensar e refletir criticamente, entre outras coisas, sobre os processos de exclusão” (PAVAN, 2005, p. 77).

A concepção tecnicista de educação foi identificada em alguns professores do CEEJA sobretudo quando ressaltaram a importância dos estudos exclusivamente como meio de preparação de mão de obra para ingressar no mundo do trabalho, ou para enfrentar a competição reinante no mercado de trabalho.

Em relação ao terceiro objetivo da pesquisa, identificar a concepção de educação presente no Projeto Pedagógico do CEEJA de Dourados/MS, o PPP do CEEJA ancora-se na concepção libertadora/emancipadora. Os professores efetivos conhecem o PPP, e ele foi elaborado com a participação de todos os professores efetivos da escola. Isso revela coerência com a concepção anunciada, posto que uma das características da concepção libertadora/emancipadora é que esse projeto seja elaborado por meio de um processo democrático e participativo. Por outro lado, alguns professores não concursados expressaram que ainda não conhecem o projeto. Ainda que não tenha sido objetivo dessa pesquisa, cabe destacar a importância de a educação contar com professores efetivos, já que esses têm condições mais adequadas para desenvolverem seu trabalho.

Pela pesquisa efetuada, pode-se afirmar que a concepção de educação expressa no Projeto Pedagógico do CEEJA, pautado na perspectiva progressista de educação, representa uma riquíssima experiência, constitui-se em marco de referência no norteamento do processo pedagógico-educativo do referido Centro, pautado no ideário pedagógico de Paulo Freire, e fundamenta-se no entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social (PPP, 2010).

A pesquisa mostrou ainda que, de modo geral, há convergência entre a concepção de educação do PPP e a concepção de educação dos professores, bem como com a perspectiva de educação dos alunos. Essa convergência é fundamental para o sucesso do CEEJA. O Projeto Político-Pedagógico do CEEJA contempla uma proposta educativa que favorece o diálogo, e os professores efetivos e alguns não concursados defendem a necessidade de sua execução na forma como foi elaborado, pois, segundo eles, a concepção pedagógica libertadora/emancipatória de educação vem ao encontro da realidade dos alunos. O Projeto Pedagógico do CEEJA representa um diferencial importante para jovens e adultos, enquanto pessoas humanas com interesses, projetos e necessidades concretas, ampliarem suas perspectivas, esperanças, alegrias e encantamentos. A EJA pode ajudá-los a ampliar suas perspectivas em relação à educação e ao seu processo de formação.

Além dessas questões, a pesquisa efetuada mostrou a importância de as instituições escolares transgredirem o padrão de escola que a ideologia dominante já formatou. Tanto para professores quanto para alunos do CEEJA, a quebra da rigidez foi vista como fundamental para o sucesso da educação nessa modalidade. A pesquisa efetuada mostrou a relevância de incorporar concepções pedagógicas capazes de romper, de quebrar a rígida estrutura curricular determinada na legislação educacional em que estão assentados os objetivos, a metodologia e os conteúdos que devem ser apenas cumpridos no dia a dia da escola. Não perceber o perfil distinto desses estudantes e tratá-los pedagogicamente como se fossem crianças ou adolescentes seria contrariar um imperativo legal e ético.

Por fim, a pesquisa sugere a possibilidade de novos estudos sobre esse campo tão vasto e rico. Nesse sentido, conhecer a realidade do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos e as concepções e perspectivas de educação abriu um leque de possibilidades para novas pesquisas: conhecer melhor o perfil social dos estudantes da EJA; saber como ocorre a pedagogia da diversidade (gênero, raça, religião) na EJA e as dificuldades para promover reflexões, sobretudo devido aos processos de naturalização desenvolvidos na sociedade; os números de matrículas, por mais que sofram o impacto de uma contagem cumulativa – porque o projeto político pedagógico do CEEJA não trabalha com a lógica da evasão, pois em tese o sujeito pode voltar à escola em qualquer momento durante o ano letivo –, demonstram o quanto o ensino para jovens e adultos precisa ser melhor acompanhado por pesquisas para se ter alguma possibilidade de dimensionar o impacto geral deste atendimento para um público para o qual a educação foi historicamente vista como uma compensação e não como um direito; compreender em profundidade os fatores que contribuem para a grande disparidade entre o número de matrículas e o de alunos que conseguem concluir os estudos na etapa final do ensino fundamental e no ensino médio na EJA, visto que esses dados não são analisados pela escola ou seus dirigentes; embora o material didático no CEEJA já seja elaborado pelos professores, averiguar quais são as contribuições desse material para melhorar o domínio de conteúdos, as metodologias de ensino e a avaliação para a EJA; examinar se existiriam saberes escolares a serem priorizados na EJA para fazer frente às necessidades e desafios de vida desses sujeitos diante da realidade social, cultural, econômica e política e suas expectativas frente ao mundo; refletir criticamente sobre as ideologias presentes nos discursos oficiais acerca da formação e do exercício da docência com jovens e adultos; repensar a reestruturação do currículo e a organização do tempo e espaço escolar que considere a identidade, as perspectivas e necessidades concretas dos educandos para a participação e o desenvolvimento comunitário. Enfim, muitas são as pesquisas ainda para serem realizadas.

Por fim, esperamos que esta pesquisa tenha acrescentado conhecimento ao já existente e que as suas reflexões possam contribuir para a discussão de concepções e perspectivas de educação que favoreçam o diálogo e uma leitura crítica do contexto social e do mundo, com a participação de professores e educandos, para ações no sentido de reverter esse quadro historicamente marcado pela negação do acesso à escolarização; para que a educação seja democrática, isto é, que haja a efetivação do direito do acesso e permanência na escola a todos até a etapa que o sujeito desejar.

Como sabemos, o legado de exclusão ainda não é um traço superado na história da educação no Brasil. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos torna-se um tema ainda atual, que merece ser assumido e fortalecido pelo poder público tanto na organização da EJA como no processo de formação de docentes. “As riquíssimas experiências de Educação de Jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação” (ARROYO, 2001, p. 20). Pela pesquisa efetuada, concluímos que o CEEJA se configura como uma dessas “riquíssimas experiências”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Tradução da 1^a edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALVAREZ, Juliana Andrade. **A expectativa do professor de Educação de Jovens e Adultos:** implicações na auto-estima dos alunos. 2008. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando (orgs.). **O método nas Ciências Naturais e Sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 107-202.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”:** produzindo *outsiders*. 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFF, Niterói, 2004.

_____. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ: DP et al., 2009. p. 35-43.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira:** 20 anos de HISTEDBR. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2009.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.

_____. **Miguel Arroyo**: educador em diálogo com nosso tempo – textos selecionados de Miguel Arroyo. Organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida de Miranda. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 3. ed. revista e ampliada. Tomo III. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1958.

BANDECHI, Luciene Cléa da Silva Monteiro. **As concepções pedagógicas dos docentes e o processo ensino aprendizagem**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2008.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOUFLER, José Pedro. Cognoscente (Ato). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 75-76.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LDB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2010, 21:36:40.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC, Goiânia: FUNAP/UFG, 2009.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 21 nov. 2010, 23:31:46.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, Margareth; REGATTIERI, Marilza (orgs.). **Interação escola-família:** subsídios para práticas escolares. Brasília: Unesco/MEC, 2009. 104 p. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 ago. 2010.

CHIZZOTTI, Antonio, **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, Carlos Jamil. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação**. 2009. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2010, 23:34:56.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 nov. 2010, 16:28:13.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliação e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 21-50.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et al., 2009. p. 9-21.

FRANZI, Juliana. **Experiência e educação:** contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos. 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinás (Paraguaçu) Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grárias até os Severinos. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010. p. 15-18.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010. p. 29-39.

_____. O MOVA-SP: Estado e Movimentos Populares. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010. p. 91-96.

_____. Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1998.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** 11. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004. p. 33-41.

_____. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004. p. 117-124.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Reflexão coletiva: diretrizes nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010. p. 119-129.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011, 13:31:16.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 106-122.

_____. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. EJA. São Paulo: Global, 2007. p. 7-25.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mariza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leônio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. II – Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 91-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 9-17.

_____. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão social. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 168-169.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et al., 2009. p. 96-107.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

_____. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et al., 2009a. p. 22-34.

_____. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA. Rosilene Souza (orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b. p. 21-64. (Coleção Estudos em EJA).

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de, Cenários da Educação de Jovens e Adultos: desafios teóricos, indicadores políticos. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et al., 2009. p. 5-8.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1996 [reimpressão].

PAVAN, Ruth. **A reflexão dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos sobre exclusão social**. 2005, 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um espaço de pertencimento social. **Quaestio – Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, p. 159-168, nov. 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

PINTO, José Marcelino de Resende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 [especial], p. 877-898, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 set. 2011, 22:31:40.

PROJETO – Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas Etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. CEEJA. Aprovado pela Resolução SED/MS, Nº 2314, de 14 de dezembro de

2009. DO nº 7604, p. 11 de 15/12/2009.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e médio do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA/MS. 2010.

PULICE, Kelly Camargo. Política e pedagogia na formação do educador do MOVA/POA. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 139-143.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010. p. 61-78.

_____. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 133-134.

ROMÃO, José E.; PADILHA, Paulo R. Diretores escolares e gestão da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004. p. 91-102.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tambor dos. **A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos**: o caso de uma escola pública em Brazilândia – DF. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leônicio (org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-39.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Cortez, Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 273-289.

SOARES, Leônicio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

SOUZA, Graça Helena Silva de. **Educação de Jovens e Adultos**: estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos/SENAI. 2005. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

STRECK, Danilo. O básico na educação: novos mapas para um novo tempo. In: STRECK, Danilo (org.). **Educação básica e o básico na educação**. Porto Alegre: Sulina; São Leopoldo: Unisinos, 1996. p. 51-67.

TARDIF Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. CONFINTEA VI. Marco de Ação de Belém. Brasília 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/pt/confinteavi/single-view/news/graile_now_available_online/back/5446/cHash/f603d1607b/>. Acesso em: 26 set. 2010, 18:22:10.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13- 21.

_____. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma

Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-35.

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

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES DA EJA

TÍTULO DA PESQUISA – CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEEJA – DOURADOS/MS: percursos e desafios de um campo em construção
PESQUISADORA – Ana Maria da Trindade Rodrigues Rauber

QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES DA EJA – DATA: / / 2011

1. Sexo: () masculino () feminino

2. Estado civil: () solteiro/a () casado/a () separado/a ou divorciado () viúvo/a
 () outro

3. Idade: _____

4. Onde você mora? () Centro () Bairro () Zona Rural **Cidade:** _____

5. Com quem mora: () Sozinho () Pais () Esposo/a () Outra situação: _____

6. Você tem filhos? () Sim. Quantos? _____ () Não

7. Local de nascimento: Cidade _____ Estado _____

8. Grau de estudo dos pais?

Pai

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| () Nunca estudou | () Nunca estudou |
| () Só a alfabetização | () Só a alfabetização |
| () Até a 4 ^a série | () Até a 4 ^a série |
| () Até a 8 ^a série | () Até a 8 ^a série |
| () Ensino Médio | () Ensino Médio |
| () Ensino Superior | () Ensino Superior |

Mãe

9. Você está trabalhando atualmente? () Sim Em quê? _____
 () Não

10. Se sim, quanto ganha por mês? () menos de 01 salário mínimo () 01 salário mínimo
 () de 02 a 03 salários mínimos () mais de 04 salários mínimos

11. Com que idade começou a estudar? _____

12. Você sempre estudou em escola: () pública () particular () pública e particular

13. Assinale em que nível de ensino você está matriculado.

a. () Ensino Fundamental – Qual (is) disciplina (s) está frequentando atualmente?

- | | | | |
|---------------|--------------|---------------------|---------------|
| () Português | () História | () Matemática | () Geografia |
| () Ciências | () Artes | () Educação Física | () Inglês |

b. () Ensino Médio – Qual (is) disciplina (s) está frequentando atualmente?

- | | | | |
|------------------------------------|--------------|----------------|---------------|
| () Língua Portuguesa e Literatura | () História | () Matemática | () Geografia |
|------------------------------------|--------------|----------------|---------------|

- | | | | |
|--|-------------------------------------|--|---|
| (<input type="checkbox"/>) Química | (<input type="checkbox"/>) Artes | (<input type="checkbox"/>) Física | (<input type="checkbox"/>) Biologia |
| (<input type="checkbox"/>) Educação Física | (<input type="checkbox"/>) Inglês | (<input type="checkbox"/>) Filosofia | (<input type="checkbox"/>) Sociologia |

14. Com que frequência você vem ao CEEJA?

- | | |
|--|--|
| (<input type="checkbox"/>) Diariamente | (<input type="checkbox"/>) Uma vez por semana |
| (<input type="checkbox"/>) Duas vezes por semana | (<input type="checkbox"/>) Apenas quando dá vontade |
| (<input type="checkbox"/>) Três vezes por semana | (<input type="checkbox"/>) Nos períodos de folga no meu trabalho |

15. Que tipo de aula você mais utiliza no CEEJA?

- () Sala de aula coletiva com avaliação em sala de aula
 () Salas móveis (no saguão) com orientações em pequenos grupos e prova na sala de avaliação
 () Sala de atendimento personalizado (cabina) e prova na Sala de Avaliação
 () Aulas coletivas em sala de aula e prova na Sala de Avaliação
 () Outro: Citar. _____

16. Você já interrompeu seus estudos? () Sim () Não

Se sim, quantas vezes? _____

Em qual (is) série (s)? _____

17. Por que motivo você deixou de frequentar a escola?

18. Que motivos o/a trouxeram de volta aos estudos?

19. O que significa educação para você?

20. Quais as aulas de que você mais gosta? Por quê?

21. Quais as principais dificuldades que você encontra nos estudos?

22. Os conhecimentos aprendidos na escola são importantes para a sua vida? Quais? Por quê?

23. Quais características você observa nos seus professores e que contribuem para sua aprendizagem?

24. Que mudanças você acredita que aconteçam na sua vida pelo fato de frequentar o CEEJA?

Agradeço muito sua colaboração para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Ana Maria da Trindade Rodrigues Rauber

Mestranda do Mestrado em Educação e Bolsista da CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DA EJA

TÍTULO DA PESQUISA – CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEEJA – DOURADOS/MS: percursos e desafios de um campo em construção
PESQUISADORA – Ana Maria da Trindade Rodrigues Rauber

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DA EJA – DATA: / / 2011

- 1. Sexo:** () masculino () feminino **Idade:** _____
- 2. Onde você mora?** () Centro () Bairro () Zona Rural **Cidade:** _____
- 3. Vínculo (s) empregatício (s):** () municipal () estadual () privado
- 4. A sua situação funcional é:** () efetivo () não concursado – Carga horária: _____
- 5. Tempo que atua no magistério:** _____
- 6. Você exerce outra atividade profissional?** () sim () não
 Se sim, qual? _____
- 7. Qual a sua graduação?** _____
 E pós-graduação, qual? _____
- 8. Qual é o componente curricular em que atua no CEEJA?** _____
- 9. Quais os motivos que o/a levaram à escolha da profissão docente?**

- 10. O que o/a motivou a trabalhar na modalidade de educação da EJA? Por quê?**

- 11. Você percebe diferenças entre os estudantes do ensino regular e uma sala de aula na modalidade de educação da EJA? Qual você destaca?**

- 12. Qual sua concepção de educação?**

13. Você conhece os objetivos da Proposta Pedagógica do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA? Explique.

14. Para você, o que significa ensinar?

15. Quais as facilidades e/ou dificuldades que você encontra para trabalhar os conteúdos na EJA e atingir os objetivos de ensino e aprendizagem?

16. O que você mudaria ou incluiria na organização do ensino no CEEJA, para que seus objetivos pudessem ser plenamente atingidos?

17. Quais conhecimentos você considera necessários para ser professor na Educação de Jovens e Adultos?

18. Quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem?

19. A modalidade de educação na EJA do CEEJA contribui para a superação da exclusão? Por quê?

20. Que expectativa você têm em relação ao processo educacional como um todo e especificamente à EJA?

Agradeço muito sua colaboração para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Ana Maria da Trindade Rodrigues Rauber

Mestranda do Mestrado em Educação e Bolsista da CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.