



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ZÉLIA VIEIRA CRUZ VELOSO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(EJA): INTERFACES COM AS POLÍTICAS E DIRETRIZES  
CURRICULARES**

Goiânia  
2014

ZÉLIA VIEIRA CRUZ VELOSO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(EJA): INTERFACES COM AS POLÍTICAS E DIRETRIZES  
CURRICULARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

Goiânia

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Veloso, Zélia Vieira Cruz.

V443p As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA) [manuscrito] : interfaces com as políticas e diretrizes curriculares / Zélia Vieira Cruz Veloso. – Goiânia, 2014.  
120 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2014.

“Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo”.

Bibliografia.

1. Educação de adultos. 2. Educação do adolescente. 3. Educação e Estado. I. Título.

CDU 373.55(043)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ZÉLIA VIEIRA CRUZ VELOSO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):  
INTERFACES COM AS POLÍTICAS E DIRETRIZES CURRICULARES

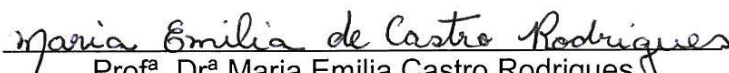
Dissertação do Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, defendida em 14 de maio 2014 e considerada aprovada.

PELA BANCA EXAMINADORA



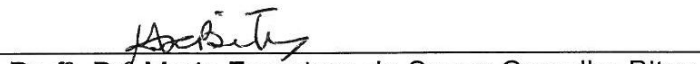
---

Prof. Dr. José Carlos Libâneo  
(Presidente/Orientador)


---

Profª. Drª Maria Emilia Castro Rodrigues  
UFG (Membro)

---

Profª. Drª Maria Francisca de Souza Carvalho Bites  
PUC Goiás (Membro)

---

Profª. Drª Beatriz Aparecida Zanatta  
PUC Goiás (Suplente)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho especialmente aos meus pais **Paixão Pereira da Cruz e Noêmia Vieira Cruz**, *in memoriam*, seres humanos extraordinários, que me ensinaram a essência da vida, foram meus grandes exemplos, me mostrando o valor do trabalho, da determinação e da importância de buscarmos os sonhos. Fizeram do tempo de convivência ao seu lado os melhores de minha vida, pois me deram todo o amor necessário para ser o que sou hoje. Amo vocês ETERNAMENTE, estão agora na paz do Senhor Jesus, e para sempre em meu coração!

Ao meu neto RENZO, criança de dois anos, carinhosa e inteligente, com alto nível de percepção do mundo ao seu redor, para que este trabalho lhe sirva de estímulo e incentivo na busca do conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo ao meu bondoso Deus, que esteve ao meu lado durante esta caminhada, muitas vezes o caminho tornou-se tortuoso e tinha medo de não conseguir, mas, Ele me fez ser persistente e determinada, e seguir adiante, e durante este caminho me enviou pessoas especiais que me ajudaram a chegar ao fim dessa conquista.

Ao orientador José Carlos Libâneo, uma pessoa digna de admiração, muito dedicado à sua profissão, com uma bagagem de conhecimentos invejável, sendo um exemplo a ser seguido. Obrigada por acreditar em mim e aceitar-me como sua orientanda, e também não posso deixar de agradecer por ter sido amigo nos meus momentos de angústia e dificuldades. Minha eterna gratidão!

Às professoras que participaram da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Maria Francisca de Souza Carvalho Bites e Profa. Dra. Maria Emília Castro Rodrigues, pela cuidadosa leitura do meu trabalho e pelas preciosas contribuições.

A minha irmã Maria de Fátima Cruz Xavier, pela nossa união, pela amizade incondicional, você com sua ternura, me transmitiu a força que eu precisava para continuar.

Ao meu esposo Edvaldo Amoras Veloso, pela ajuda, apoio e compreensão pela minha ausência durante a realização deste projeto.

Aos meus queridos filhos Carlos Magno, Dâmaris, Ronan e Ruama. Obrigada pelo amor demonstrado numa forma tão singela nos momentos difíceis nesses anos de dedicação ao mestrado, vocês são os melhores presentes de Deus na minha vida.

Aos amigos do curso de Mestrado, pelos momentos de estudo, descontração e pelo companheirismo nos meus momentos de dificuldades. Nunca me esquecerei do apoio de cada um de vocês.

E por fim, agradeço todos que contribuíram para o meu crescimento profissional. Divido com todos vocês mais uma etapa vencida na minha vida.

Deus nos fez perfeitos e não escolhe os capacitados, capacita os escolhidos: fazer ou não fazer algo, só depende de nossa vontade e perseverança.

- ALBERT EINSTEIN -

## RESUMO

O presente estudo busca investigar sobre as práticas pedagógicas realizadas em escolas da EJA tendo em vista obter dados sobre duas questões: a) formas de efetivação na escola de objetivos sociais e pedagógicos dessa modalidade de educação; b) como se dá a relação entre as orientações oficiais e o que de fato ocorre nas escolas, especialmente em relação ao processo ensino-aprendizagem. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que atende a um público específico, com características sociais e culturais próprias, visando à formação do cidadão capaz de interagir e agir no meio social pelo desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, políticas e sociais. Integradas hoje às políticas e diretrizes educacionais oficiais, as políticas para a EJA estão inseridas no contexto das contradições e impasses em que está envolvida a educação brasileira. Neste trabalho, trata-se de buscar elementos para esclarecer melhor a suspeita de que a falta de consenso acerca dos objetivos e funções da escola pública, especialmente em relação à EJA, estaria trazendo prejuízos consideráveis à formação humana e intelectual dos jovens e adultos que a procuram. Como procedimentos foram utilizados, além da análise de documentos, a observação da escola e de aulas e entrevistas semiestruturadas com a direção, coordenação pedagógica, professores e alunos. A análise dos dados evidenciou descompasso entre objetivos previstos na legislação e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas na escola. Com efeito, verificaram-se nos dados coletados que os objetivos da EJA, metodologia das aulas, formas de organização dos conteúdos, uso de material didático próprio da EJA, adoção de metodologias de ensino compatíveis com as características socioculturais e de aprendizagem dos alunos, não estão em correspondência com os dispositivos legais e orientações metodológicas expressos em documentos oficiais, evidenciando insuficiências nas formas de organização do ensino para essa modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; Políticas educacionais; Objetivos da escola; Práticas pedagógicas.



## ABSTRACT

The present study aims to investigate the pedagogical practices used in schools EJA designed to obtain data on two issues: a) forms of execution in the school of social and pedagogical objectives of this type of education; b) the relationship between the official guidelines and what actually occurs in schools, especially in relation to the teaching-learning process. Youth and Adults Education (EJA) is a kind of teaching for a segment of students with specific social and cultural features, whose objective is the formation of citizens able to act and interact in the social environment by developing their intellectual and social capabilities. Presently integrating the public educational policies and guidelines, the specific policies to EJA inserted in the context of the contradictions and deadlock that is involved the Brazilian education as a whole. In this work, we seek to understand why the EJA schools would not be fulfilling its objectives and functions and thereby limiting its role to promote human and intellectual education of young people and adults who seek it. As procedures were used document analysis, school and classroom observation and semi-structured interviews with management personnel, pedagogical coordinator, teachers and students. Data analysis revealed inadequacy between objectives defined in legislation and pedagogical practices developed effectively in school. Indeed, it was found in the data collected that the goals of adult education, classroom methodology, forms of organization of teaching content, use of didactic material own the Eja, adoption of teaching methodologies compatible with the learning and cultural-social characteristics and learning, not are in correspondence with the legal and methodological guidelines expressed in official documents, highlighting weaknesses in the organizational forms of education for this type of teaching.

**Keywords:** Youth and adult education, Educational policy, School goals, Pedagogical practices.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>AS POLITICAS EDUCACIONAIS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	27
<b>1 Histórico da EJA e Situação Atual</b> .....	27
1.1 O surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino Oficial.....	35
1.2 Situando a educação de jovens e adultos em âmbito internacional: as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) .....	40
1.3 As políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial e sua influência no sistema de ensino brasileiro, de modo especial na EJA .....	44
<b>2 As Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Pará</b> .....	49
<b>3 O debate no campo da educação sobre objetivos e funções da escola     pública e repercussões na EJA</b> .....	52
<b>4 As Concepções Pedagógicas da EJA</b> .....	57
 <b>CAPITULO II</b>	
<b>AS DIRETRIZES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DA EJA, CONFORME A LEGISLAÇÃO</b> .....	66
<b>1 Documentos Básicos de Orientação Pedagógica e Curricular para a EJA</b> ....	66
1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 .....	67
<b>2 A Legislação Estadual - A EJA no Estado do Pará</b> .....	74
2.1 Princípios organizacionais da educação básica no estado do Pará .....	75
<b>3 Política Curricular</b> .....	82
3.1 O currículo e suas funções .....	83
 <b>CAPITULO III</b>	
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA</b> .....	86
<b>1 Caracterização da Pesquisa: a escola e os sujeitos</b> .....	86
1.1 A escola .....	86
1.2 Os alunos .....	86

1.3 Os professores .....	88
<b>2 Apresentação e análise dos dados conforme categorias .....</b>	<b>89</b>
2.1 Objetivos sociais e pedagógicos da EJA .....	89
2.2 A metodologia das aulas .....	91
2.3 Habilidades docentes.....	96
2.4 Atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e ao estudo .....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é o tema central deste estudo dialogando com os processos de suas práticas pedagógicas. A EJA é caracterizada como uma modalidade de ensino com fins e objetivos educacionais específicos, destinada a atender um público de alunos jovens, adultos e idosos com uma defasagem de escolaridade e/ou descompasso série/idade. Este atendimento visa à incorporação destes alunos aos processos de escolarização exigindo dos sistemas de ensino, respostas organizativas e metodológicas diferenciadas. Dentro do processo educacional, a EJA atende a esse público com características sociais e culturais próprias, visando à formação do cidadão capaz de interagir e agir no meio social. Integradas presentemente às políticas e diretrizes educacionais oficiais, as políticas para a EJA estão inseridas no contexto das contradições e impasses em que está envolvida a educação brasileira. Para entender a EJA atual torna-se necessário adentrar o seu percurso histórico marcado por características e finalidades vinculadas a interesses diversos. No período colonial a educação de adultos se dava mais no âmbito religioso que no educacional, não sendo prioridade para o governo, pois não impactava a produtividade econômica conforme Cunha (1999) afirma:

Há que se ressaltar a fragilidade da educação ou do sistema de educação (se assim pode ser chamado) naquele período, considerando que a educação não era responsável pelo aumento da produtividade, pois esta se dava a partir do aumento do número de escravos, o que refletia o descaso dos dirigentes com a educação (CUNHA, 1999, p. 9).

Uma demonstração de responsabilidade pública e preocupação com a educação de adultos surgem com o desenvolvimento industrial, no início do século X e que ainda segundo Cunha traz interesses diferenciados dos objetivos e funções da educação de adultos:

A valorização do domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos (CUNHA, 1999, p. 10).

O descaso do governo brasileiro com a educação de adultos é revelado pelo alto índice de analfabetismo no país, fato que impulsionou a Organização das Nações Unidas (ONU) a exigir medidas governamentais no sentido de combater

este déficit. Esta realidade pressionou o governo brasileiro a tomar medidas de redução do analfabetismo no país. Surge, assim, a 1ª Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), 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. Inicia-se então no país a discussão desta problemática.

Uma discussão advinda das pressões dos problemas decorrentes da necessidade de uma reorganização do país no período pós-guerra, e do processo de redemocratização pelo fim do Estado Novo que impunha ao Brasil também a necessidade de aumentar seus contingentes de eleitores e entrar na luta pela redução do analfabetismo no país.

Registra-se a década de 40 a afirmação da educação de jovens e adultos como questão de política nacional, impulsionada pela Constituição de 1934 que institui a obrigatoriedade do ensino primário para todos. A partir de então surge uma nova visão sobre o problema do analfabetismo juntamente com a consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização que marca a década de 1960 que tem como referência o educador Paulo Freire. As propostas de educação e alfabetização de adultos defendida por Paulo Freire definida como conscientizadora e emancipatória influenciaram a elaboração do Plano Nacional de alfabetização aprovado em Janeiro de 1964. Esse novo paradigma teórico e pedagógico de alfabetização de adultos defendido por Freire sofre uma ruptura durante o governo militar que vê em seu trabalho uma ameaça à ordem instalada.

O governo apresenta uma nova alternativa de política na tentativa de redução do analfabetismo nacional criando em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a população de 15 a 30 anos.

Na década de 1970 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 5692/71 apresenta um capítulo dedicado à educação de adultos com destaque para implantação do Ensino Supletivo, uma educação com caráter de suplência. Em função desta lei a responsabilidade com a educação abrange a faixa etária de sete a quatorze anos, embora reconheça a educação de adultos como direito do cidadão, o que representa um pequeno avanço. A partir de então o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade.

Os países em desenvolvimento, incluído o Brasil, no período pós-segunda guerra mundial sentiam a problemática do analfabetismo, que se refletia na economia e desenvolvimento destes países. Ocorre, assim, um crescente reconhecimento da importância da educação de jovens e adultos para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, como comprovam as Conferências organizadas pela UNESCO, criada pela ONU, e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento. A discussão deste assunto em nível nacional, com o apoio das universidades e movimentos sociais, fortaleceu a institucionalização no sistema escolar da educação de jovens e adultos, agora assumida na LBD de 1996 como modalidade de Educação Básica e, doravante, recebendo a denominação Educação de Jovens e Adultos, isto é, EJA. A luta de educadores por uma educação de jovens e adultos com qualidade ocupa destaque nas discussões dos fóruns estaduais, encontros nacionais de EJA (ENEJAS), encontros regionais (EREJAS) e comissão nacional (CNAEJA), ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estadual e federal), com as universidades, sistema 'S', ONG's, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. A produção acadêmica está representada pelo grupo de pesquisa GT-18, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criado a partir da V CONFINTEA.

Pela sua importância no resgate da valorização da educação de jovens e adultos, destacamos a V CONFINTEA, realizada em Hamburgo (Alemanha) em 1997 com uma participação significativa de 170 países, na qual foram assumidos compromissos em defesa dos direitos dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades modernas, marcadas pela forte presença da escrita dos meios de informação e comunicação. A grande mobilização para sua preparação, no caso brasileiro liderado por profissionais e entidades que se interessavam que trabalhavam com a EJA, com frequentes e produtivas reuniões nacionais e regionais, representou um saldo positivo para a consolidação da EJA.

A contribuição latino-americana foi importante. Foi a região que insistiu na necessidade de considerar prioritário o trabalho com jovens carentes e de conceder ao problema de gênero o valor especial; seus representantes exigiram a necessidade de superar a educação centrada em desempenhos;

passar de uma educação controlada em exames a outra, baseada na responsabilidade individual e coletiva; de educação acumuladora de informações para uma educação que processe e utilize essa informação (RIVERO, 2000, p. 112).

Registre-se aqui que apesar dos esforços das entidades na produção do documento final, o Ministério da Educação o rejeita, priorizando campanha de alfabetização, como a Alfabetização Solidária. Mas as organizações da sociedade civil continuaram apostando na defesa do direito e acesso dos jovens e adultos ao ensino fundamental e ao ensino médio, tal como ficou estabelecido no art. 208 da Constituição Federal de 1998 e Inciso VI, do art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

[...] oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência escolar (BRASIL, 1996).

A Declaração de Hamburgo atribui à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentarem as rápidas transformações econômicas e culturais. A mudança exige do cidadão capacidades para descobrir e potencializar os conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente. Essa circunstância levou à definição da educação dirigida aos adultos:

Art. 3º - Por educação de adultos entende-se o conjunto de aprendizagem formal ou não, graças à qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem e devolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1997).

Conforme se difunde nos documentos oficiais específicos da EJA e, mesmo nas pesquisas sobre o tema, era esperado que a EJA visasse qualificar adultos e jovens para a vida pessoal, o trabalho e a participação social.

A educação como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea [...] Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos,

mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura (BRASIL/CNE, 2000).

Em função disso, são propostos conteúdos e estratégias a serem postos em práticas nas escolas. Atualmente os documentos oficiais que orientam o funcionamento institucional, curricular e pedagógico da EJA são: LDBEN 9394/96, artigos 37 e 38; Parecer CNE/CEB 11/2000; Resolução CNE/CEB 01/06/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Proposta Curricular para o primeiro e segundo segmento da EJA, que detalha seus conteúdos. A LDBEN estabelece que a Educação de Jovens e Adultos, bem como os Exames Supletivos, destina-se a jovens e adultos que apresentam defasagem idade-série e ficaram por muito tempo excluído da escola e do processo educativo. Com efeito, a LDBEN n. 9394/96, garante a todos o direito ao ensino fundamental como dever do Estado, em consonância com a Constituição Federal de 1988, e contempla a EJA como direito daqueles que não puderam frequentar a escola na idade dita certa.

Na Lei 9394/96, fica estabelecido no artigo 37 que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, definindo-se as responsabilidades dos sistemas de ensino:

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 trata dos objetivos, fundamentos e funções da EJA, estrutura, currículo e formação docente, uma contextualização histórica da EJA e reúne argumentos para fundamentação das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. O Parecer 11/2000 também é um instrumento esclarecedor das dúvidas que pairam sobre a EJA, mesmo após seu reconhecimento legal como uma modalidade da educação básica.

As orientações prescritas na Lei da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para a EJA se revestem das intencionalidades e interesses em relação aos fins e objetivos da educação nacional e, portanto, determinantes para o funcionamento das práticas pedagógicas. Para o estudo empreendido nesse



percurso de mestrado, esses documentos são imprescindíveis para que sejam visualizados os objetivos desta pesquisa.

Acrescente-se ao já mencionado, a proposta curricular para o 2º segmento da EJA, especificamente neste segmento que buscamos dados para análise das questões norteadoras desta investigação no âmbito escolar. Tal proposta, construída a partir das orientações dos parâmetros curriculares, tem a finalidade de apresentar elementos para a construção de uma proposta curricular para as séries finais do ensino fundamental, tema desta pesquisa que pretende observar as práticas pedagógicas da EJA numa turma de quarta etapa (7º e 8º ano).

A formação para o exercício da cidadania - eixo condutor dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - é também a linha mestra da Proposta Curricular para a EJA. São essas definições que servem de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares que estruturam o trabalho escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, e Língua estrangeira, e também para a abordagem de temas transversais, como aquelas ligadas a ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade de Cultura, Saúde, Trabalho, e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes.

A proposta curricular para o segundo segmento da EJA enfatiza a importância de cada disciplina na construção do conhecimento, que buscam os jovens e adultos no processo de escolarização, e se alarga para a formação para cidadania. Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer ao seu público a possibilidade de desenvolver habilidades necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social e o exercício da cidadania. Os documentos oficiais aos quais nos referimos produzidos por governos democráticos na década de 1990 são considerados instrumentos estruturantes e condicionantes internos da educação nacional e, por conseguinte, da Educação de Jovens e Adultos, mas que não estão isentos de críticas quanto a intencionalidades e finalidades de suas proposições.

Os documentos nacionais que reorganizam a EJA a serem tomados como referências neste estudo foram elaborados ou gestados no mesmo período da explícita influência do pensamento internacional na legislação educacional brasileira, representado por organismos como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial. Com efeito, Frigotto e Ciavatta fazendo uma análise deste período referente à Educação básica

afirmam: “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessoria técnica e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Esses autores apontam como momento decisivo dessa influência a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada na Tailândia e a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, que elabora o Relatório Delors entre 1993 a 1996, no qual faz um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Ainda nas palavras de Frigotto e Ciavatta, o Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda da referência e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99). Embasado nesse contexto, pode-se ter o entendimento de que a EJA e suas práticas de ensino-aprendizagem foram influenciadas por orientações dos organismos internacionais para educação brasileira.

As orientações prescritas na Lei da Educação Nacional n. 9394, de 1996, e nas Diretrizes Curriculares para a EJA, trazem o ordenamento das intencionalidades e interesses em relação aos fins e objetivos da educação nacional e, portanto, determinantes para o funcionamento das práticas pedagógicas. O Parecer CNE/CEB 11/2000, importante instrumento para o funcionamento da EJA, trata da sua regulamentação pós-LDBEN n. 9394/96 e argumenta sobre a importância desta modalidade de ensino da Educação Básica, a especificidade e perfil deste público, dando subsídios à elaboração das Diretrizes Curriculares em relação a objetivos, fundamentos e funções da EJA, estrutura e formação docente.

O Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer Diretrizes Curriculares para educação de jovens e adultos (BRASIL, 2000), não a difere da educação regular quanto aos componentes curriculares, os quais devem pautar-se pela base nacional comum. No entanto, embora respeitando a base nacional curricular comum, o documento do CNE orienta que o projeto pedagógico considere as especificidades dessa modalidade de ensino e a adoção de práticas pedagógicas distintas das dirigidas à educação de crianças e jovens do ensino regular.

As Diretrizes Curriculares enunciam as especificidades da EJA, as condições e princípios para efetivação de um modelo pedagógico próprio e adequado:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

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

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

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

No âmbito de sua especificidade, a EJA apresenta alguns desafios a serem enfrentados pelos seus educadores, o que não passou despercebido na legislação. A composição etária é vista como um desafio para as práticas pedagógicas, conforme estabelecem o art. 25 da LDBEN 9394/96 e a recomendação do Parecer CNE/CEB 11/2000: “O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos” (BRASIL, 2000). Desta forma é reiterada a importância que assume o currículo e o projeto político pedagógico em assegurar no ensino as especificidades da EJA. Também é reconhecido o papel atribuído à educação na construção da cidadania na sociedade contemporânea, no sentido de ser uma chave indispensável que possibilita ao indivíduo jovem e adulto desenvolver suas capacidades e habilidades, confirmando-as na educação extraescolar e na própria vida. Nessa linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de promover o desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades e ter acesso a novos níveis do trabalho e da cultura. A EJA é uma promessa de qualificação ao longo da vida para todos, inclusive para idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (BRASIL, 2000).

Para Soares; Giovanetti e Gomes (2005), no público da EJA existe a chamada marca identitária, cujos elementos de sua constituição são: a origem social

do educando, ou seja, seu pertencimento às camadas populares, e a concepção de educação que norteia grande parte dos programas, projetos, ações de EJA, uma concepção que, absorvendo o legado da Educação Popular, explicita sua intencionalidade: educação-um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social. Os pressupostos dessa corrente educacional são evidentes como sustentáculos das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos no propósito de mudança social no e pelo sujeito. Paulo Freire, um dos pioneiros dessa corrente, revela sua visão de mundo e a de homem, ambas marcadas pela ótica do movimento: mundo-fruto de um processo em construção; homens-sujeitos portadores de potencialidades. Desse modo, a relação que se estabelece entre EJA e mudança social exige um processo de formação de educadores marcado pela intencionalidade de contribuir nesse processo de transformação social.

A contextualização histórica que vimos fazendo permite situar a problemática desta pesquisa. Numa cidade do interior do Pará, onde se realizou esta pesquisa, a presença marcante de jovens na EJA vem desafiando os educadores do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas. A maioria dos alunos provém de situações típicas das camadas pobres. São trabalhadores de baixa renda, domésticas, trabalhadores rurais, jovens que necessitam de certificado para qualificação profissional, alguns deles desempregados, formam um grupo bastante heterogêneo em relação às suas condições de ingresso. Diante dessa complexidade, é pertinente investigar como se dão as práticas pedagógicas na EJA e verificar se efetivamente vêm conseguindo atender aos objetivos definidos nos documentos oficiais de institucionalização e funcionamento legal da EJA. Ou seja: em face dos objetivos e formas de funcionamento das escolas da EJA definidos na legislação, como vêm sendo conduzidas as práticas pedagógicas. Algumas questões são orientadoras desta pesquisa: Como tem sido o desenvolvimento recente da EJA nas políticas educacionais? Como se efetiva no contexto de uma escola que trabalha com a EJA a discussão sobre objetivos, currículo e práticas pedagógicas em relação às diretrizes oficiais? Como se dá, de fato, o processo ensino-aprendizagem nas salas de aula? A escola corresponde às expectativas dos alunos em relação à EJA? O que dizem e fazem os professores no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos e às peculiaridades dessa modalidade de ensino?

Minha motivação para investigar o tema deve-se à experiência como professora de estágio no curso de pedagogia, quando orientava alunos que optavam por estagiar nas turmas da EJA. Nos acompanhamentos desses alunos às escolas, sempre no período noturno, incomodava-me a monotonia das aulas e a pequena presença de alunos num aparente descompasso não apenas entre os objetivos previstos na legislação e o que acontecia nas salas de aula, como também entre o trabalho da escola e a expectativa dos alunos. Naquela época, início do século XXI, as turmas eram de adultos em processo de alfabetização. Em sua relação com as práticas metodológicas, os professores revelavam desinformação sobre as especificidades dessa modalidade de educação. As práticas se resumiam em cópias do quadro de palavras e frases descontextualizadas da realidade daqueles adultos e raramente se estabelecia um diálogo, seja por palavras seja por atitudes e procedimentos. Parecia haver um fosso, um distanciamento, entre aquilo que os alunos buscavam e o que a escola lhes oferecia. As aulas sempre terminavam cedo, pois não havia ainda merenda escolar, muitos adultos tinham grande dificuldade para enxergar o que estava escrito no quadro por deficiência de visão, além da iluminação insuficiente de algumas salas de aula. Incomodava-me o comentário dos professores de que a desistência dos alunos era muita grande, por isso as turmas eram pequenas. E me perguntava sobre o porquê dessa evasão.

Haveria alternativa? Aquele ensino poderia ser diferente, para além do estar ali naquela passividade de ouvir e copiar os conteúdos? Imaginava uma aula mais dinâmica que provocasse nos alunos um grande desejo de aprender com mais compreensão e criticidade, com questionamentos sobre as questões sociais, econômicas e políticas e, especialmente, um ensino que propiciasse aos alunos desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, uma mudança qualitativa no modo de relacionar-se com o conhecimento, com os outros e consigo mesmos. Desse modo, fui me convencendo que não bastava abordar as políticas públicas para a EJA, sem pensar nos processos formativos no cotidiano das escolas, entendendo que tais processos se efetivam nas práticas pedagógicas, tudo se articula e se efetiva na sala de aula no processo da escolarização. Outro tema que me mobilizou foi a relevância da formação docente para EJA para a qualidade da prática pedagógica. Desse modo, o alvo de minha inquietação como pesquisadora passou a ser o cotejamento entre os objetivos e formas de funcionamento da EJA definidos na

legislação e as ocorrências na sala de aula, no trabalho diário envolvendo as práticas pedagógicas conduzidas pelo professor.

Minha caminhada como docente numa instituições de ensino superior intensificou o compromisso de contribuir no processo de respostas quanto à formação de educadores para EJA. As instituições de ensino superior não devem ignorar discussões em torno dessa questão, inclusive com disciplinas direcionadas para formação de professores para EJA, que efetivamente desempenham papéis de mediadores na prática pedagógica que também é mediatizada pelos próprios alunos com seus saberes e vivências. A concepção dialógica defendida por Paulo Freire busca a aproximação entre educando-educador e objeto do conhecimento e conseqüentemente resulta numa educação humanizada e libertadora. O diálogo na concepção freiriana é um fenômeno humano, porque se processa com uso da palavra. Ao dizer palavra implica uma ação e reflexão do homem nas suas relações com o mundo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

A educação para jovens e adultos com base no diálogo e numa ação pedagógica mediatizada pelo professor requer a atuação docente crítica, pois como afirma Freire: “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gera-lo” (1987, p. 83).

Nesse sentido, este estudo pode contribuir para repensarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas da EJA e, obviamente, a formação de professores. Para Machado (2000) “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão” (p. 16).

Esta dissertação pretende contribuir para conhecimento das questões pedagógico-didáticas no campo da EJA, principalmente sabendo-se que existem poucas pesquisas nesse tema, conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000): “o campo de estudos sobre a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é recente”. Mais raras, ainda, são pesquisas envolvendo aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Trata-se de pesquisas

que podem ajudar na compreensão da realidade de um país que, em pleno século XXI, mantém uma dívida social com 30 milhões de jovens e adultos com mais de 14 anos de idade que não sabem ler ou escrever ou que apenas deram os primeiros passos nesse processo, não adquirindo ainda habilidades suficientes para enfrentar os desafios de uma sociedade como a nossa (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2005).

O campo de estudo escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola da rede estadual localizada num município do interior do Estado do Pará, designada aqui Escola K, na qual se dá atendimento ao ensino fundamental nos três turnos, com classes de EJA exclusivamente no turno noturno. Para a pesquisa, foram observadas aulas em uma turma da quarta etapa da EJA que corresponde os anos finais de conclusão do ensino fundamental (8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos). Após o período de observação das aulas foram feitas entrevistas com professores das disciplinas de português, matemática e ciências naturais, com a coordenadora da EJA e com a diretora da escola. Também foram entrevistados cinco alunos da turma observada.

A primeira etapa da pesquisa foi a de realização de estudos teóricos, revendo a investigação do tema por outros autores em dissertações e teses procurando aprofundar conhecimento sobre a trajetória histórica da EJA quanto a objetivos e processos de escolarização e sobre a produção acadêmica na área. Foi coletada a documentação oficial da educação nacional e da EJA em especial

A segunda etapa definição dos procedimentos da pesquisa, da escola-campo e da metodologia. Nesse item as interrogações foram muitas. Pesquisar sobre EJA se apresenta como tema novo e que não estava presente no meu cotidiano no ambiente de trabalho com frequência. Era preciso definir um tema e este recaiu sobre as interfaces entre as práticas pedagógicas incidentes na escola e sua relação com as políticas oficiais. A escolha da escola campo foi determinada por uma opção da pesquisadora de observar práticas pedagógicas nas turmas finais do ensino fundamental onde encontraria professores com licenciaturas diversas não só os licenciados em pedagogia. Nesse caso, a escola com esse corpo docente favorecia a observação abrangente da prática pedagógica em diversas disciplinas retratando o nível geral de formação docente. Uma escola ideal para os propósitos da pesquisa/estudo.

A terceira etapa consistiu da coleta de dados sobre a escola, os alunos e o funcionamento das práticas pedagógicas por meio de observação de aulas,

questionários aos alunos e entrevista com professores, alunos, diretora e coordenadora da EJA. Esta etapa demandou mais tempo, conforme será relatado, mas ocorreu sem maiores atropelos, a não ser a substituição da professora de português e a mudança de diretor no final da observação.

A última etapa foi análise e interpretação dos dados, finalizando com a redação da dissertação.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos da pesquisa:

- a) Compor um quadro geral do desenvolvimento recente da EJA nas políticas educacionais;
- b) Identificar consensos e dissensos quanto aos objetivos e funções da escola pública para a EJA no âmbito da pesquisa educacional;
- c) Observar o funcionamento das práticas pedagógicas na escola campo da pesquisa;
- d) Fazer um cotejamento entre o contido nos discursos e documentos oficiais e o que acontece no processo ensino-aprendizagem.

No direcionamento da pesquisa e para análise dos dados, algumas categorias foram tomadas como referências para conduzir o processo investigativo deste estudo em relação às práticas pedagógicas:

- a) Objetivos sociais e pedagógicos da EJA.
- b) Metodologia das aulas: organização da aula, apresentação do conteúdo, tipos de atividades desenvolvidas em classe, adequação ao nível de compreensão dos alunos, preocupação com a formação de conceitos.
- c) Habilidades docentes do professor: domínio de conteúdo, aplicação de procedimentos de ensino, valorização do conhecimento cotidiano, vivências e interesses dos alunos, atitude e relação com a matéria que ensina comunicação e relacionamento com os alunos, formas e acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos.
- d) Atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e ao estudo: motivação e envolvimento, participação, aproveitamento escolar.

#### Procedimentos metodológicos e instrumentos da pesquisa

A metodologia empregada nesta pesquisa do tipo qualitativa conforme esclarecem Ludke e André (1986), e Marconi e Lakatos (2008). De acordo com estas fontes, a pesquisa qualitativa busca compreender detalhadamente os



significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos pesquisados. A metodologia empregada busca apreender a dimensão instituída das relações sociais envolvidas, tal como acontecem e “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento de pesquisa” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11).

Nessas bases, a metodologia utilizada constitui-se de modo amplo no estudo de campo no qual as informações adquiridas são submetidas à análise e interpretação de forma contextualizada. A pesquisa qualitativa envolve a coleta de dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Neste estudo, foram utilizados como procedimentos de pesquisa: a análise de documentos, a observação, o questionário e a entrevista.

Tratando-se da pesquisa de campo, a observação representa uma estratégia das mais importantes como fonte de informação em pesquisas qualitativas, neste caso, na educação, não desprezando a complementariedade de outros instrumentos de coleta de dados. As anotações registradas formam os dados brutos das observações. Ao comentar o emprego dessa técnica em uma investigação, Marconi e Lakatos afirmam:

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 76).

Nessa técnica deve ficar claro o que e como observar, o grau de envolvimento do observador no processo educativo escolar, a duração e a frequência das observações. Nesse tipo de pesquisa o pesquisador sabe que sua presença é uma interferência.

Na realização da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos:

- a) Pesquisa documental, utilizando o Parecer CNE/CEB 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para EJA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 com vista ao direcionamento dos objetivos da EJA dentro do processo de escolarização e funcionamento da escola pública.

- b) Observação em sala de aula para saber como ocorre em sala de aula a prática pedagógica na 4ª etapa da EJA e o funcionamento de uma escola para EJA.
- c) Entrevistas com os professores das disciplinas matemática, português e ciências naturais; com a coordenadora pedagógica da EJA; com a diretora da escola e cinco alunos.
- d) Aplicação de um questionário para identificar alguns aspectos do perfil dos alunos da EJA naquela Turma.

As observações na escola foram realizadas no período de março a agosto/2012 no turno noturno, horário de funcionamento da EJA. Foram observadas 21 aulas de Língua Portuguesa, 15 de Ciências Naturais, 18 de Matemática, sendo a duração de cada aula de 45 minutos, perfazendo um total de 41h00min horas de observação.

A pesquisa teve início com minha apresentação à direção da escola em março 2012 solicitando autorização para obter dados sobre o funcionamento da EJA, o que deveria acontecer com observação direta na sala de aula. Em meio ao período de observação, um simples questionário foi passado aos alunos para o levantamento de dados indicativos do perfil dos alunos daquela turma da 4ª etapa da EJA, informando a faixa etária, sexo, trabalho e perspectiva em relação ao estudo e entrevistas com três professores (os mesmos cujas aulas aforam observadas), uma coordenadora pedagógica da EJA, uma diretora e três alunos.

As observações foram feitas três vezes por semana em sala de aula, na turma da quarta etapa, correspondente ao 8º e 9º anos do ensino fundamental regular. Foram observadas 21 aulas de Língua Portuguesa, 15 de Ciências Naturais, 18 de Matemática, sendo a duração de cada aula de 45 minutos, perfazendo um total de 41h00min horas de observação.

Para complementar as informações do estudo foram empregados outros instrumentos de coleta dos dados, objetivando obtenção de esclarecimentos complementares não possíveis de serem conseguidos apenas por meio de observações. Para termos noção da identidade e perfil dos alunos foi aplicado, logo no primeiro contato com os alunos na sala de aula, um questionário para identificação da turma e suas aspirações ao término do ensino fundamental.

Foram realizadas entrevistas com três professores (os mesmos cujas aulas aforam observadas), uma coordenadora pedagógica da EJA, uma diretora e cinco alunos. As entrevistas foram do tipo não estruturado, pois, “as informações que se

quer obter, e os informantes que se quer contatar, [...] são mais convenientes e abordáveis por meio de um instrumento mais flexível” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26). Desse modo, foram feitas perguntas abertas e respondidas dentro de uma conversa informal.

As entrevistas com a coordenadora, diretora e professores buscou verificar os diversos olhares dos agentes de gestão e docentes para prática pedagógica da EJA e suas aproximações com as Diretrizes Curriculares para essa modalidade de educação com identificação com os fins e objetivos da educação na escola pública.

Para a entrevista com os alunos, foram selecionados três entre homens e mulheres de diferentes faixas etárias, solteiros e casados. A intenção foi de entrevistar alunos provenientes de diferentes bairros da cidade, idade variada para obter ideias a respeito da escola e processos de aprendizagem e importância dos estudos na EJA para suas vidas. Num primeiro momento, fomos buscar os endereços dos alunos na ficha registro individual da secretaria da escola. No entanto, alguns endereços não ajudaram na localização por estarem desatualizados. Desse modo, os alunos foram localizados com informações de vizinhos.

### Organização dos capítulos

O primeiro capítulo intitulado: As Políticas Educacionais, as concepções pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos busca situar e entender melhor como se desenvolveu a história da EJA no contexto brasileiro, fazendo um recorte da EJA no Estado do Pará. Procuro esclarecer as aproximações e significações de educação popular, educação de adultos e EJA e como estas se instauram na escola pública dentro do processo de escolarização para jovens e adultos em conformidade com os documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96; Parecer CEB/CNE 11/2000; Diretrizes Curriculares para EJA.

No segundo capítulo: As Diretrizes Curriculares e Pedagógicas da EJA, conforme a legislação busca situar a EJA nas diferentes e contraditórias formas de funcionamento em relação aos objetivos da escola pública, especialmente em face da legislação e documentos que normatizam e regulamentam a educação de jovens e adultos.

No terceiro capítulo: Práticas Pedagógicas na EJA no cotidiano de uma escola são analisados os dados obtidos por meio das observações e entrevistas

visando cotejar os parâmetros de funcionamento da EJA inscritos nos documentos legais e nas orientações de cunho organizativo, curricular e metodológico com as práticas pedagógicas que ocorreram no cotidiano da escola pesquisa.

## **CAPÍTULO I**

### **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste capítulo procuro colocar em evidência os diversos momentos da educação de pessoas jovens e adultos referenciada ao contexto histórico da educação nacional, tomando-o como referência para análise da evolução contextualizada da EJA. Buscamos enfatizar a importância da EJA como elemento constitutivo da educação nacional no palco das relações políticas e sociais nos diversos momentos da história político administrativa do Brasil. Busco visualizar a EJA no conjunto dos instrumentos legais que orientam a educação nacional e, esta, em sua articulação com organismos intencionais no direcionamentos da EJA no conjunto de seus objetivos e funções educacionais. O entendimento do contexto regional da EJA no Estado do Pará se fez necessário para responder às questões suscitadas pelo contexto da escola estadual para EJA, objeto deste estudo.

#### **1 Histórico da EJA e Situação Atual**

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil insere-se no próprio desenvolvimento da educação brasileira e vem institucionalizando-se desde o Brasil Colônia com a catequização dos índios, a alfabetização, a transmissão da língua portuguesa servindo como elemento de aculturação dos nativos (PAIVA, 1983), ainda que de forma assistemática. Algumas reformas educacionais preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos que, com base no Relatório feito pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, existiam 200 mil alunos frequentando aulas noturnas. Durante muito tempo, portanto, as escolas noturnas eram a única forma de educação de adultos praticada no país.

Paiva, em seu livro *Educação Popular e educação de adultos* (1983), faz um paralelo entre as finalidades e objetivos da educação de jovens e adultos e as preocupações sociais e políticas da sociedade da época do Brasil Colônia, ao afirmar que “a educação popular colonial é praticamente inexistente, excetuando a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema [...]” (PAIVA, 2003, p. 63).

No Brasil Colônia, a educação tinha um direcionamento para as crianças na busca da evangelização e, ocasionalmente, atingia jovens e adultos. Esta opção por educar as crianças indica o preconceito que se estabelecia na sociedade colonial em relação às pessoas analfabetas. A história nos revela que a partir da Constituição imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária, no entanto, logo se verificou a ineficácia da lei, pois esta não saiu do papel. A grande discussão no império era como inserir na sociedade as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres).

Assim, a educação para todos desde os primórdios de nossa história política se reveste de grande descaso político. É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso, atender aos considerados “desvalidos”. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261). Entendia-se que o analfabeto era um peso e o culpado pelo não desenvolvimento do país.

Os processos de alfabetização em momentos da história política brasileira sempre estiveram vinculados a interesses de governos em eliminar o analfabetismo com vista a aumentar também o quantitativo de eleitores. “A proclamação da República, contudo, provocou também a recolocação de um problema desde há muito abordado no país e que se prende à instrução popular: a questão do funcionamento da democracia liberal com base no voto” (PAIVA, 2003, p. 92).

Para Thyeles Strelhow (2010) em seu artigo *Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, na década de 1940 é dispensada uma atenção direcionada para educação de jovens e adultos. Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário e já previa o ensino supletivo. E a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947 traz a finalidade de reorientar e coordenar de forma geral os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, prevalecendo até os fins da década de 50, considerada a Primeira Campanha Nacional de Educação de adultos.

Nesta campanha, o método pedagógico que homogeneizava os alunos sem a preocupação de contextualizá-los em seus espaços sociais utilizava-se de textos

com pequenas frases e conteúdos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene.

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a pressão internacional de organismos internacionais (ONU e UNESCO) para erradicação do analfabetismo nos países atrasados, após o fim da segunda guerra mundial em 1945. Como preocupação primeira estava a de reduzir o quantitativo de pessoas analfabetas no Brasil e, conseqüentemente, o aumento de brasileiros que pudessem exercer o direito de voto no momento em que o país encaminhava para o processo de democratização o que desencadeava o processo de educação em massa.

O legado que ficou para a educação de jovens e adultos foi uma visão preconceituosa sobre o adulto analfabeto por considerá-lo incapaz, ignorante, cabeça dura, sem habilidades para aprendizagem letrada. Em determinados momentos de observação, durante o trabalho de coleta de dados para esta pesquisa, o comportamento de determinados alunos da EJA revela uma auto avaliação de sentir-se “cabeça dura” se colocando como incapaz de aprender determinados conteúdos. Ao invés de vítima do processo excludente das políticas sociais, em função da baixa autoestima, assume a culpa pelos direitos negados à escolarização na idade infanto juvenil.

O legado preconceituoso busca, também, justificar a metodologia infantilizada, por considerar a pessoa adulta analfabeta na mesma condição de aprendizagem da criança. Outra herança negativa deste período era entender que os adultos eram fáceis de alfabetizar e que qualquer pessoa alfabetizada poderia ensiná-los, culminando numa prática voluntarista, tão levado a sério a ponto de produzir o manual do professor voluntário-Ilustrações para o ensino de leitura e linguagem escrita.

Na investigação das práticas pedagógicas, objeto deste estudo, o percebido na escola observada não é o trabalho de voluntariado, mas atitude dos professores que desconsidera a heterogeneidade dos sujeitos e sua história na construção do conhecimento e como tal requer uma formação docente direcionada para estes aspectos da modalidade EJA. Não existe professor da EJA, pois os concursos não são específicos da modalidade e sim professores da educação geral. A necessidade da formação prescrita nos documentos não se materializa na prática docente.

As intencionalidades para com a educação de adultos apresentam-se com mais uma campanha, agora com preocupação com o meio rural com a criação em 1952 da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Um dos momentos diferenciados para educação de adultos vem a partir de 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, com discussões em direção de um novo método pedagógico e com o rompimento dos preconceitos que envolvia as pessoas analfabetas, defendendo que estas não poderiam ser vista como imaturas e ignorantes.

Nesse Congresso ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire. Este grupo formava um movimento de educação voltado para o desenvolvimento da educação de adultos, com críticas muito fortes à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. Estas questões ainda estão presentes nos espaços de debates sobre a EJA a exemplos dos Fóruns regionais e encontros estaduais, regionais e nacionais. O Parecer que orienta as diretrizes para EJA, quarenta e dois anos após a realização deste Congresso ainda pontua esses problemas como percalços para uma educação de jovens e adultos que atenda aos anseios e necessidades deste público.

O educador Paulo Freire traz grandes contribuições para esse debate com introdução de sua pedagogia chamando a atenção para que o desenvolvimento educativo deva acontecer contextualizado às necessidades das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas. Percebe-se nas ideias de Freire a implantação de uma pedagogia dialógica e contextualizada, provocando no educando a reflexão sobre o seu papel social, sua capacidade de mudar a si e mudar a realidade social, que lhe imputam a miséria, e a exclusão de usufruto dos bens sociais como saúde e educação numa sociedade letrada.

A educação para toda população, em forma de campanhas, educação popular - marca desse período - traz uma proximidade com a educação de jovens e adultos. As definições, no entanto merecem esclarecimentos. Segundo Paiva:

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas camadas populares da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino “para desvalidos” (PAIVA, 2003, p. 56).



Assim, historicamente, a educação de adultos foi sendo tratada no conjunto da educação popular,

De início a educação dos adultos está tratada em conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país. (PAIVA, 2003, p. 57).

Dialogando como o pensamento de Paiva, entendo que a educação de jovens e adultos é tratada naquele momento como educação do povo, portanto, trata-se de uma educação popular de caráter sistematizado, sem perder o vínculo com outras formas de educação.

Nos finais dos anos cinquenta inicia-se uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, incluindo a educação de adultos. Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, tendo como referência principal Paulo Freire, idealizador de um novo paradigma pedagógico – um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996). O processo educativo nessa ótica deveria interferir na estrutura social que fabrica o analfabetismo, através da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos.

A mobilização dos finais dos anos 50 e início da década de 60 em torno da educação de adultos deve-se a criação de diversos movimentos nesse período, tais como: Movimento de Educação de Base (1961-CNBB), Movimento de Cultura Popular de Recife (1961) Centros Populares de cultura (UNE), Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler (Prefeitura de Natal). Esses programas, através da influência da pedagogia freireana, identificavam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 269).

Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica de adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias

instancias por legitimação de ideias via prática educacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Com referência ao período dos anos 1960, Fávero também afirma que a educação de adultos começa a ser entendida como “um direito a ser concretizado [...] como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática” (FÁVERO, 2004, p. 23), reconhecendo-se suas características próprias e a necessidade de respeito a suas especificidades, tanto no que se refere a material didático quanto a práticas educativas.

Em decorrência do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos, como também surge o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em 1963 coordenado por Paulo Freire, porém interrompido pelo golpe militar, pois a alfabetização proposta por esse educador era vista como ameaça a ordem nacional.

Com o golpe militar, no governo Costa e Silva em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para atender a população de 15 a 30 anos, propondo uma alfabetização funcional e desprovida de sentido crítico e problematizador tal como proposto anteriormente por Freire (CUNHA, 1999). Outra estratégia criada pelo Estado para atendimento à educação de adultos, dando continuidade ao processo de escolarização aos alfabetizados pelo MOBRAL foi a implantação do ensino supletivo, em 1971, com a promulgação da Lei Federal n. 5692, de 11 de agosto de 1971.

Em 1974, sob a orientação do MEC, são criados os Centros de Estudos Supletivos (CES) em cada Estado, com uma estrutura funcional, buscando objetivos educacionais que considerassem o tempo, custo e efetividade.

Os cursos oferecidos se pautam por fortes ideias tecnicistas, um intuito de adequação do trabalhador as necessidades do mercado de trabalho. Como resultados dessas estratégias ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Uma ação do primeiro governo civil pós-ditadura militar foi a ruptura com a política de educação de jovens e adultos que vinha sendo executada com a extinção do Mobral em 1985. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a imagem pública do Mobral ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário e estigmatizada como modelo de educação domesticadora e de baixa

qualidade. Esse movimento de alfabetização já não encontrava no contexto da Nova República condições políticas de continuidade, motivo pelo qual foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Fundação Educar. Ligada ao Ministério da Educação, o seu papel era de supervisionar e acompanhar junto às Secretarias de educação, o investimento dos recursos transferidos para execução de seus programas. No entanto, em 1990, com o Governo Collor, a Fundação Educar foi extinta. A partir daí então, começou a ausência do governo federal nos projetos de alfabetização. Os municípios passam a assumir a função da educação de jovens e adultos.

O processo de democratização política do país, ao favorecer a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais, alargou o campo para experimentação e inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. Reacende as práticas projetadas no ideário da Educação Popular, até então desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomando visibilidade na sociedade. Passaram, também, a influenciar os programas públicos e comunitários. Em referência aos ganhos significativos em relação aos direitos de jovens e adultos à educação decorrentes deste processo de revitalização, afirmam Haddad e Di Pierro:

Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo (2000, p. 120).

Assim, com a nova Constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação e amplia-se o dever do Estado para com a EJA, contudo na prática o governo federal não assumiu esta responsabilidade, os programas de alfabetização ocupam espaço e as políticas de governo para EJA, não destacam no cenário educacional.

Uma atitude de negação ao prescrito na legislação trata-se da exclusão da EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e do

Magistério (FUNDEF) pelo governo Fernando Henrique Cardoso, representando um golpe no direito da educação de jovem e adulto previsto na Constituição Federal e uma subordinação das ações do governo aos ditames de uma política neoliberal que se implanta na década de 1990 no pós-período de transição democrática.

Os dois mandatos de Fernando Henrique foram marcados pela entrada efetiva do Brasil na política neoliberal. Inicia-se o período das privatizações com abertura do mercado para livre concorrência internacional. A educação é relegada ao segundo plano em termos de financiamento público, com privilégio do capital privado em detrimento do público, acenando e efetuando as privatizações. A política de programas para a Educação de Jovens e Adultos renasce com a Alfabetização Solidária, desvinculado do MEC.

No ano de 2003, com Lula à presidência da República e contrariando as expectativas dos estudiosos da EJA e dos Fóruns de EJA, o MEC institucionalizou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Este programa visava estimular ações supletivas e redistributivas, para a correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade da alfabetização de jovens e adultos.

Rummert e Ventura (2007) reconhecem que o governo Lula trouxe para a EJA maior destaque que os governos anteriores da Nova República. Entretanto, o discurso que anunciou sua valorização, não se fez acompanhar de ações concretas para superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora o arco das ações da EJA seja ampliado, permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social.

Um fato, inovador no governo Lula foi a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passa em 2011 SECADI com inserção da Secretaria de Inclusão, tratando de temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação escolar indígena e diversidade étnico racial. Demonstrando atenção à profissionalização dos jovens, passa a garantir através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o direito e o acesso de jovens e adultos na rede federal e estadual de ensino com o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) criado em 2004. O programa prevê a formação inicial e continuada dos trabalhadores alunos da EJA, embora com a sua implantação tenha trazido consigo desafios pedagógicos referentes a construção de uma proposta curricular integrada considerando as

especificidades do público da EJA. Cumpre mencionar, também, o lançamento do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA).

No aspecto do financiamento, por meio da Lei n.11.494./2007, a EJA é incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, ainda que seja um avanço no âmbito das políticas públicas, trata-se do menor valor/aluno sendo hoje 0,8, enquanto nas demais modalidades o valor básico é de R\$ 1,00. Com a desigual distribuição dos recursos financeiros protela-se o pagamento da dívida social histórica para com a EJA.

A educação de adultos de vocação missionária no Brasil Colônia com total ausência do Estado Brasileiro percorre um contínuo percurso como educação popular ou educação da massa popular até os anos 1960 e ocupa o centro dos debates em eventos internacionais e chega à década de 1990 como modalidade da educação nacional brasileira ainda com grandes desafios para, de fato, atender aos fins e objetivos da Educação de Jovens e Adultos-EJA.

### 1.1 O surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino Oficial

A educação de jovens e adultos traz as marcas de vários avanços conquistados, na Constituição Federal de 1988, em que o ensino fundamental foi estabelecido como direito público subjetivo, inclusive para os que não tiveram oportunidade de cursá-lo ou concluí-lo na idade dita própria. É a afirmação do direito à educação a todos os brasileiros e todas as brasileiras.

O reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da educação básica se efetiva com a promulgação da LDBEN 9394/96, especificamente, nos artigos 37 e 38. O texto do artigo 37 sofre uma modificação em 2008 buscando articulação dos cursos da EJA com a educação profissional.

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

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. *(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)*

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, portanto, incorpora a mudança conceitual na expressão EJA, ou seja, a denominação Ensino Supletivo é substituída por Educação de Jovens e Adultos.

A educação de jovens e adultos não se limita apenas à escolarização básica, restrita apenas ao nível do ensino fundamental e do ensino médio, mas se articula com a educação profissional, criando maiores possibilidades de inserção no mundo produtivo ou maiores possibilidades de empregabilidade e vem através da Lei federal nº 11.741, de 2008, que altera dispositivos da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 estabelecendo um novo redimensionamento, institucionalização e integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional e tecnológica. No entanto, a inserção da EJA nos dispositivos legais da educação nacional ainda não assegurou a funcionalidade e qualidade da educação de jovens e adultos. A prevalência do caráter de suplência ainda persiste apesar da sua institucionalização como modalidade de educação básica nos níveis fundamental e médio.

A Lei n.º 9394/96 em seu artigo 38 faz referência aos cursos exames supletivos, e assim, continua a ideia de suplência, de compensação e de correção de escolaridade. A redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 para o ensino médio vem corroborar com a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 32).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz no Art.22 a finalidade da educação básica: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos. Assim a educação de jovens e adultos se contempla com

essas finalidades de preparar para o mundo do trabalho. A situação dos jovens e adultos como elementos produtivos e ávidos por uma oportunidade de emprego representa um importante motivo para o retorno dos jovens ao processo de escolarização que, para além de formação e desenvolvimento de capacidades intelectuais, também são levados pela busca de certificação, uma exigência para empregabilidade. Nesse artigo, a lei aponta o desenvolvimento das habilidades e competências que se pretende conseguir por meio da prática pedagógica na relação ensino-aprendizagem. Na educação de jovens e adultos essa prática expressa uma complexidade e desafio por trabalhar num contexto de heterogeneidade pela faixa etária, com propósitos diferenciados e valores culturais devido à diversidade geracional dos sujeitos.

Essa é uma realidade das salas de aulas da EJA. Tomá-la como problema, a ser investigado em busca de práticas que considerem o perfil dos educandos, vai ao encontro de uma característica da educação de procurar respeitar desejos, necessidades e expectativas de educação. Saber quem são os sujeitos da EJA é fundamental para que saberes e práticas sejam potencializados como meios de ajudá-los a se posicionar mais assertivamente no mundo.

Muitos alunos da EJA têm origem em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes (BRASIL, 2000, p. 54).

Marta Kohl, ao discutir sobre jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem diz que:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo diferente da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiência conhecimentos, acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Apesar do avanço da EJA com sua inclusão na legislação como modalidade da educação básica foi preciso um marco regulatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), para redimir as dúvidas que ainda pairavam sobre a EJA. Foi o Parecer 11/2000 que teve como relator o conselheiro professor Carlos Roberto Jamil Cury.

Quanto ao Parecer CNE/CEB 11/2000, ao reiterar o direito para educação de jovens e adultos, fica superado o antigo conceito de ensino supletivo e avança-se na definição das funções dessa modalidade de educação. Esse documento apresenta, assim, três funções específicas da Educação de Jovens e Adultos. A primeira função da EJA é de reparação de uma dívida social aos sujeitos vítimas da exclusão social, que se reforça na falta de escolarização. A função reparadora significa o direito de acesso à escolarização como também o direito do reconhecimento como cidadão de direitos a todos os alunos da EJA como sujeitos e construtores da história e das conquistas da humanidade. Como já tratado no Parecer CNE/CEB 4/98: “Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história”.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, ao tratar da função reparadora, atribui-lhe a importância de não apenas a “entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”. Nesta função é dada importância ao acesso ao conhecimento que tem papel significativo na estratificação social, principalmente hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para vida cotidiana.

Pensando nos sujeitos da EJA, este Parecer recomenda que a função reparadora deva ser vista ao mesmo tempo como uma oportunidade concreta, de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. E conclui:

É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 8).

A igualdade perante a lei é o ponto de chegada da função reparadora.

A segunda função da EJA é a equalizadora. Refere-se à sua abrangência, ou seja, à igualdade de oportunidades para todos. Esta vai dar cobertura a todos os segmentos sociais da EJA que buscam a reentrada no sistema educacional, especialmente dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou



evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação dos sujeitos.

A exigência curricular da educação brasileira é fixada pela base nacional comum. Os currículos devem abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Art. 26 § 1º LDB 9394/96).

O novo conceito de EJA para além da alfabetização, imbricado em suas funções busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões de trabalho e da cidadania. Pode-se dizer que estamos diante da Função Equalizadora da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Nesta linha de raciocínio, o Parecer 11/2000 orienta as ações em relação aos desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta Função Equalizadora, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que seja a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

O olhar da EJA para a composição social dos sujeitos demandantes direciona-se para todas as pessoas jovens, adultos e idosos que buscam oportunidades de adquirir, atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso aos espaços do trabalho e da cultura.

A terceira função da EJA, a Função Permanente, se encaixa no propósito de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Centrada na própria constituição do ser humano, esta função tem como base o caráter incompleto do ser humano, a incompletude da pessoa, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. Representa um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

O conhecimento e interpretação destes instrumentos legais de constituição da EJA como modalidade da Educação Básica é o que buscamos visualizar nas

escolas da EJA através das práticas pedagógicas que se efetivam principalmente nas salas de aula.

## 1.2 Situando a educação de jovens e adultos em âmbito internacional: as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS)

Estudiosos nos campos da história, da geografia e da política são unânimes em admitir que após a 2ª Guerra Mundial, em 1945, definiu-se uma nova ordem territorial mundial, com uma forte participação dos Estados Unidos, país que teve decisiva atuação na derrota da Alemanha e seus aliados. A partir daí, foram sendo realizadas reuniões entre os países capitalistas para se definir a estrutura de gestão dessa nova ordem mundial, precursora do que veio a ser chamado de “mundialização do capitalismo”. Foi assim que se fundou, em outubro de 1945, em São Francisco, Estados Unidos, com a participação de 51 países, a Organização das Nações Unidas (ONU), cujos objetivos básicos foram, entre outros, a manutenção da paz internacional, a garantia dos direitos humanos e a promoção do desenvolvimento socioeconômico das nações. Junto com a ONU, foram criados organismos internacionais voltados para o campo econômico, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), (Banco Mundial) e, para os campos da educação e da cultura, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (LIBÂNEO, 2013).

É nesse contexto que vão sendo formuladas políticas internacionais em que se articulam a educação e o desenvolvimento econômico mundial como, também, é nesse contexto que a UNESCO e o Banco Mundial passam a se interessar pelas políticas de educação de jovens e adultos e a difundir declarações, acordos, convenções, conferências, que sinalizam uma nova concepção de educação de jovens e adultos e o reconhecimento da importância dessa modalidade de atendimento educacional para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, mas também para atender a interesses da mundialização do capitalismo.

Um dos principais problemas que estaria afetando o desenvolvimento econômico era a existência no final dos anos 1940 de aproximadamente 862

milhões de pessoas analfabetas, localizadas principalmente nos países em desenvolvimento (PAIVA, 2003). Coube à UNESCO realizar as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), encontros intergovernamentais que objetivavam direcionar a política pública para a educação de adultos no mundo. Estas Conferências aconteceram com intervalos entre 10 anos e 12, sediadas em diferentes países, sendo a UNESCO a principal agência promotora.

A I CONFINTEA foi realizada num contexto de pós-guerra, no ano de 1949, na Dinamarca. O potencial bélico demonstrava os avanços tecnológicos e científicos, e a bomba atômica não era uma ilusão. Surgia a necessidade de pensar outro mundo. Com a preocupação da efetivação da paz mundial, os documentos produzidos nesta Conferência assinalaram que a Educação de Adultos deveria resgatar o respeito aos direitos humanos e a construção de uma sociedade mais fraterna.

Na II CONFINTEA destacou-se que a Educação de Adultos deveria integrar o sistema educacional, não devendo existir como um apêndice (PAIVA, 2009). Para essa autora, a perspectiva do direito à educação para os adultos começava a surgir nos documentos oficiais. Reconhecia-se que todo adulto, homem ou mulher, tem possibilidades suficientes para a educação geral e profissional (PAIVA, 2009), porém a concepção de educação oscilava entre uma educação de cunho humanista e outra de cunho técnico, dilema que irá se perpetuar até os nossos dias.

Na III CONFINTEA, ocorrida em 1972 em Tóquio, a Educação de Adultos é entendida como suplência ao Ensino Fundamental e Médio, objetivando a introdução ou reintrodução dos jovens e adultos ao sistema formal de educação. Soares considera que se apostou “nas premissas de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante reforço para a democracia” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2005).

Os documentos provenientes desta Conferência assinalam a compreensão da educação de adultos como um processo permanente, e que tanto a de adultos como a de crianças e adolescentes não se separam. À educação de adultos atribui-se papel complementar à melhoria da sociedade (PAIVA, 2009). Destaca-se como foco de preocupação a formação profissional dos educadores que trabalham diretamente com a Educação de Adultos.

A IV CONFINTEA realizou-se em Paris, em 1985. Trouxe como lema “Aprender é a chave do Mundo” “entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas” (SOARES, 2006, p. 13). Esta Conferência reforça, em seus documentos, que o direito a aprender não pode ser só um instrumento econômico, mas ser reconhecido como direito fundamental (PAIVA, 2009). O direito de aprender não é um luxo cultural que se possa dispensar, não é uma etapa posterior à satisfação das necessidades básicas; o direito de aprender constitui, desde agora, um instrumento indispensável para a sobrevivência da humanidade (UNESCO, 1985). Nesta IV Conferência resgataram-se as decisões das Conferências anteriores, sugerindo a ampliação das atividades de Educação de Adultos de maneira a garantir a construção de uma sociedade mais humana (ib.).

No contexto do continente americano, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), subordinada à ONU, publica em 1992 um documento para redirecionar a política educacional na América Latina, no qual o binômio competitividade/equidade na educação é proposto como diretriz para os países da região.

Na cidade de Hamburgo na Alemanha em 1997, realizou-se a V CONFINTEA, tendo como tema central “Aprendizagem de adultos: a chave para o século XXI”; que é vista tanto como consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. A Educação de Adultos passa a ser vista como um direito para toda a vida. Por Educação de Adultos a Conferência entendia o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, no qual as pessoas adultas desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências profissionais a fim de atender suas necessidades e às necessidades da sociedade como um todo. Ela compreende, portanto, a Educação de Adultos como educação formal e educação permanente, esta adquirida ao longo da vida, bem como a educação não formal, realizada nas relações sociais das quais os jovens e adultos vivenciam saberes e fazeres no seu dia a dia.

Na V Conferência consolidaram-se duas vertentes para a Educação de Jovens e Adultos, a vertente da escolarização e a vertente da educação continuada, “como exigência de aprender por toda a vida” Assim assinala o item 3 da Declaração de Hamburgo que amplia o conceito de educação de adultos :

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal e informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (BRASIL, 2005, p. 42).

Esta Conferência retoma as discussões realizadas em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que afirma em seu artigo terceiro que “para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 2000). Passa-se, assim, a compreender a alfabetização de jovens e adultos como uma primeira etapa da Educação Fundamental, defendendo a ideia de que alfabetização não pode ser separada do letramento. De acordo com Di Pierro (2001), a Declaração de Jomtien trouxe mais destaque à Educação de Jovens e Adultos, com metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

A V CONFINTEA lança a semente de uma educação para diversidade responsabilizando o Estado pela Educação para Todos: “O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito da educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade, tais como as minorias e os povos indígenas” (Idem, p. 43).

Rivero (2000) informa que foi a partir da V CONFINTEA que nasceram no Brasil, em 1997, os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, visando, a troca de experiências e o diálogo entre instituições, sendo um espaço de pluralidade. É assim que a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializava estudos e discussões.

A VI CONFINTEA com o tema “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável” ocorreu em Belém, em dezembro 2009. Menciona-se no documento do evento que “o grande desafio posto agora é o de passar da retórica à ação”, envidando esforços para que a temática posta seja realmente preocupação das políticas educacionais para jovens e adultos

e adultos. As orientações do Marco da Ação de Belém busca referendar uma educação mais inclusiva e equitativa para jovens e adultos. A EJA como educação permanente, ou seja, ao longo da vida, inclusiva, cidadã, humanitária, põe questões centrais e globais ratificadas com o relatório da educação para o século XXI. O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais:

A aprendizagem ao longo da vida [...] é uma filosofia, um marca conceitual princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a conviver com os outros (CONFINTEA, 2009, p. 6).

As conferências internacionais sobre educação de jovens e adultos (CONFINTEAS) refletem uma preocupação com esse segmento e impõe aos países participantes compromissos para a melhoria dessa educação. O que vem ocorrendo no Brasil, apesar dos compromissos assumidos desde a conferência mundial sobre Educação para Todos é uma responsabilização restritiva de políticas públicas educacionais. A formação de professores para EJA, por exemplo, não se inclui na política educacional como prioridade, com reflexos na qualidade da aprendizagem dos jovens e adultos.

### 1.3 As políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial e sua influência no sistema de ensino brasileiro, de modo especial na EJA.

As interferências do Banco Mundial no setor educativo data dos anos 1960 a 1970 e se consolidam nos anos 1990, estabelecendo prioridades no atendimento educacional dos países emergentes. A reforma educacional instituída no Brasil nos anos 1990 deu-se em consonância com orientações das agências internacionais e todos os setores da educação foram atingidos: a gestão dos sistemas de ensino, os currículos, os livros didáticos, a avaliação em larga escala, a formação docente, a legislação educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Essa reforma coincide com a realização da Conferência Mundial Educação para todos (1990), promovida pelo Banco Mundial, UNESCO e outras organizações internacionais,

onde foi definida a prioridade para a educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, conforme documento do Banco Mundial:

A educação básica se concebe como meio para satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente no processo de desenvolvimento. Por conseguinte, a educação básica pode ser útil para incrementar a produtividade e, também, melhorar as oportunidades dos grupos menos desfavorecidos (BANCO MUNDIAL, 1974).

Vários estudos vêm apontando o papel decisivo do Banco Mundial na configuração das políticas de educação no Brasil, entre eles: (LEHER, 1998; DE TOMASI, WARDE E HADDAD, 1998; EVANGELISTA E SHIROMA, 2004, 2006; SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2011, EVANGELISTA, 2013; LIBÂNEO, 2012, 2013). Conforme a maioria desses autores, o Banco Mundial definiu suas políticas para educação para os países pobres, marcadamente na mencionada Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e seguidamente na Conferência de Cúpula da Nova Délhi, na Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos em Dakar (2000), realizando-se nessas Conferências avaliação e redirecionamento dos rumos definidos na Conferência de Jontien. Conforme Libâneo (2012, 2013), as orientações das políticas educacionais brasileiras têm como referências as orientações do Banco Mundial: Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Plano Nacional de Educação (2001-2010), LDB (1996) e outros documentos e diretrizes para educação que efetivaram nos governos FHC, Lula e Dilma Rousseff, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As reformas que se sucedem no período que se inicia na década de 90 se pautam nesses documentos. A Declaração de Hamburgo condensa as ideias produzidas na V CONFINTEA e apresenta uma abordagem de uma educação vinculada ao mundo do trabalho e que também está explícito na Lei nº 9394 em seu art. 1º § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” uma presença das ideias neoliberais da educação.

Torres confirma esse viés da educação voltada para o trabalho e chama a atenção para uma formação aos moldes da lógica neoliberal:

As reformas educativas, na verdade, vêm dando ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo. Importa mais a formação da mão-de-obra para o capital do que formação do cidadão para a sociedade. Importa mais o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos à lógica neoliberal da reforma do Estado do que o investimento social que a

educação proporciona para a sociedade. As instâncias centrais estabelecem os currículos e critérios mínimos de assimilação de conteúdo, assim como o sistema de avaliação também centralizado, e deixa muitas vezes para o jogo do mercado a melhoria da qualidade do ensino (TORRES, 1994 apud HADDAD, 2001, p. 198).

De acordo com Neves (2005) e Martins (2008, 2009), o empresariado brasileiro vem, desde o início dos anos 90, em especial pela adoção de políticas alinhadas ao ideário da “Terceira Via”, envidando esforços para a construção de uma agenda educacional, com vistas à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses do grande capital nacional e internacional.

Em documento recente do Banco Mundial denominado “Aprendizagem para todos: Investimento no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento” (2011), citado por Libâneo (2013), é definido a estratégia para se alcançar a “Aprendizagem para Todos” na próxima década: que “os indivíduos aprendam, dentro e fora da escola, desde a pré-escola, por meio do mercado de trabalho”.

Dentro das ligações entre os sistemas de educação e o mercado de trabalho, o aprimoramento da relevância do mercado de trabalho é um dos principais objetivos da nova Estratégia. Atualmente, muitos jovens em países em desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para prosperar em uma economia global competitiva. Com foco na aprendizagem, a nova estratégia vai voltar a atenção não apenas para a matrícula e conclusão mas para verificar se os egressos da escola têm o conhecimento e as habilidades necessárias relacionadas ao mercado, e o objetivo é aumentar a parte de projetos que inclui objetivos voltados para o mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011 apud LIBÂNEO, 2013).

Está muito presente nos documentos do Banco Mundial a adoção de um modelo de educação voltado para a redução da pobreza, expresso numa concepção de escola de proteção social. O que implica numa redefinição da função social da escola:

A nova função social da escola, na perspectiva do Todos pela Educação, é ser um espaço comunitário, de convivência social, de expansão de uma cultura comunitária. Assim como a escola vem assumindo tarefas que vão muito além das atividades de ensino-aprendizagem tradicionalmente realizadas na sala de aula, funções de carregar e potencializar as relações comunitárias (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 241).

Os estudos mencionados anteriormente e outros, formulam acerbas críticas ao conteúdo dos documentos que expressam a internacionalização das políticas



educacionais. Algebaile, por exemplo, menciona que nos documentos internacionais “a educação escolar figuraria como estratégia para a redução da pobreza e a promoção de melhores níveis de vida e de maior sustentabilidade econômica para os países periféricos” (ALGEBAILLE, 2009 apud LIBÂNEO, 2013). Trata-se de fornecer uma escolarização rápida e com certificações que possibilitem ao trabalhador um posto de trabalho e minimamente atender as exigências em prol do desenvolvimento econômico do país, eis aí a grande justificativa para influenciar o currículo da educação brasileira. A escola se torna o lugar responsável por essa educação aligeirada com um currículo mínimo, tempo reduzido, atendimento de necessidades educacionais mínimas e flexibilidades que se constituem em facilidades do processo de aprendizagem. Há uma urgência para que os sujeitos da EJA ocupem seus espaços no mercado de trabalho, o que também representa um dos anseios do estudante jovem e adultos quando perguntados o que esperam da EJA.

O MEC através do PROEJA traz uma política pública inclusiva de formação técnica a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na Educação Básica na idade própria. O Programa também contempla a formação de jovens e adultos trabalhadores em nível de Educação Profissional Técnica de nível médio com cursos oferecidos destinados a formação inicial e continuada desses trabalhadores.

O triplo interesse de jovens e adultos ao buscar uma escola da EJA se faz presente no desejo de ampliar sua escolarização, melhor formação como cidadão e se completa no busca de uma oportunidade de trabalho, ou seja, um bom emprego para melhorar de vida. Essa foi a revelação da maioria ao ser perguntado por que retornaram à escola da EJA. De encontro a esse desejo se apresenta os cursos técnicos como oportunidade de qualificação profissional para o alcance de seus objetivos na condição de trabalhadores.

Outro programa de formação técnica é instituído no governo Dilma com execução pela União. O Programa Nacional de Acesso ao ensino técnico e Emprego (PRONATEC) tem a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (Lei nº 12.513/2011).

São objetivos do Pronatec:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013).

O Programa amplia os seus beneficiários para além dos contemplados alunos da EJA, com abrangência a diversos segmentos sociais. O Pronatec atenderá prioritariamente:

- I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
  - II - trabalhadores;
  - III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda;
  - IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.
- § 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.
- § 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.
- § 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
- § 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação.

Análises de Libâneo sobre internacionalização das políticas educacionais apontam para duas características da escola de proteção social, que se configura sob a orientação de organismos internacionais: um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade e escola como ambiente de integração social. Conforme esse autor, a escola para os pobres reveste-se de caráter assistencialista ao promover um currículo de conteúdos mínimos centrados em habilidades operacionais e habilidades sociais, que ajudam pouco no provimento das condições pedagógico-didáticas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos,

perdendo-se, assim, o sentido de escola, o sentido do pedagógico, que é de formação intelectual, formação afetiva, moral (LIBÂNEO, 2013). Ele escreve:

[...] nas políticas educacionais atuais a escola como lugar de proteção social para os pobres transformou-se num lugar de atender carências de saúde, de lazer, de assistência social, atendendo a ações que deveriam caber a outros setores do Estado, e de outras instâncias da sociedade (p. 6).

Libâneo (2011) alerta sobre a necessidade dos professores em exercício e os futuros professores tomarem conhecimento do papel decisivo que organismos internacionais vêm assumindo na definição das políticas educacionais no Brasil e como vem ocorrendo. Conforme o autor essas políticas, diretrizes e normas que vêm regulando as ações em educação no Brasil, precisam ser compreendidos no contexto da globalização das relações econômicas, sociais e culturais que caracterizam as formas de manutenção e expansão do capitalismo contemporâneo.

## **2 As Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Pará**

Os registros históricos localizados no FORUM EJA-PA mencionam a cidade de Bragança como pioneira no trabalho de educação de adultos no Estado do Pará, embora, poucos foram os registros encontrados de alunos adultos de alfabetização e séries iniciais desde 1958, porém em atividades de movimentos sociais e estes registros se encontram nos arquivos da Rádio Educadora de Bragança que foi inaugurada em 1960. Mas em 1958 já se processavam experiências com os aparelhos na Escola Radiofônica, a exemplo das experiências Radiofônicas de Natal-RN. Logo surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), portanto, ligado à Igreja Católica. Verifica-se que, em seus antecedentes, em todo território nacional, a educação de adultos é tratada sem a responsabilização e obrigatoriedade do Estado.

Dentro do regime federativo, os Estados e os municípios de acordo com suas competências estabelecidas na Constituição Federal, gozam de autonomia e assim podem estabelecer suas leis próprias de forma harmônica com a Constituição Federal. Desse modo, o Estado do Pará, em sua lei maior, diz no § único do Art. 272 que o poder público estimulará e apoiará o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas, com base em novas experiências pedagógicas, através de

programas especiais destinados a adultos, crianças, adolescentes e trabalhadores, bem como à capacitação e habilitação de recursos humanos para educação pré-escolar e de jovens, adultos e idosos.

A discussão sobre a educação de jovens e adultos entrou na pauta da política do governo popular que inicia em 2007, com vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo do Estado do Pará. A Secretaria de Educação discute com educadores e comunidade os rumos de uma educação de jovens e adultos pautada nas orientações freireana, considerada já institucionalizada no interior da educação básica. Dessa discussão resultaram dois volumes sobre a Educação Básica no Pará discorrendo sobre histórico, objetivos, metodologias e objetivos da educação. O conteúdo do Volume II inclui a educação de jovens e adultos. O Estado do Pará não difere geográfica e socialmente da realidade amazônica onde está inserido, é um Estado de superlativos, em que as distâncias sociais são tão imensas quanto as geográficas. Ao lado de muita riqueza concentrada encontra-se muita miséria disseminada. Na educação, os movimentos sociais têm deixado marca indelével. Educadores, lideranças populares, políticos e intelectuais, ligados aos movimentos sociais, às escolas, aos sindicatos e às universidades, travam embates políticos e ideológicos na busca da construção de uma proposta pedagógica que possa possibilitar aos educandos o exercício da cidadania (PARÁ, 2008, p. 143).

Na segunda metade da década de 1980, quando a sociedade buscava a reconstrução do Estado democrático de direito, o Pará vai vivenciar o florescer de um movimento organizado, envolvendo educadores, educandos e movimentos sociais na luta por escola pública, gratuita e laica. Este movimento vai impulsionar o surgimento na década de 1990 do movimento em prol da educação popular e a instauração do Fórum Paraense de Educação, que tomou a dianteira na luta por uma LDB construída com a participação popular, na qual é firmada concepção de EJA em contraposição a concepção de supletivo.

No final da década de 1990, com a vitória das forças populares na Prefeitura Municipal de Belém, o Pará vai vivenciar a primeira experiência de educação popular estatal. A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) implanta a proposta político pedagógica da Escola Cabana, que tem como perspectiva a construção de uma escola democrática e popular. E é por dentro desta escola democrática e popular, que a proposta de EJA implementa-se na capital do Estado. São realizados encontros e Conferências sobre EJA com a participação de educadores e do Fórum

EJA do Pará. Na pré-Conferência de EJA realizada no período de 18 a 20 de abril de 2007, a plenária iniciou a construção da proposta curricular e recomendou o aprofundamento do diálogo entre especialistas, educadores e educandos.

A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) ampliou a atuação e garante o acesso à educação a todos os sujeitos excluídos do processo de escolarização, a partir da II Conferência do Fórum Paraense de EJA realizada em setembro de 2007, realizando as seguintes ações: Mova Pará Alfabetizado; Educação e protagonismo juvenil; Educação para a liberdade; Projeto Apoema; exames supletivos de nível fundamental e médio; PROEJA; Ensino personalizado; exames permanentes.

No Plano Estadual de Educação Lei n. 7.441 de julho 2010, homologado no governo popular, são traçadas diretrizes e metas para Educação no Estado do Pará com item específico à educação de jovens e Adultos no Estado do Pará. A cidade de Conceição do Araguaia, município centenário, berço da história geopolítica do sul do Pará, teve suas políticas educacionais com forte influência da Igreja Católica através da ordem dominicana da qual fazia parte o fundador da cidade. Na década de 1970 instalou-se o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Igreja Católica, responsável pela alfabetização e práticas de politização principalmente de trabalhadores rurais e integrantes de movimentos populares, utilizando as palavras geradoras de Paulo Freire, inclusive através de aulas radiofônicas. Instala-se no município a educação de jovens e adultos configurada na educação popular de cunho político e emancipador da classe de trabalhadores rurais e movimentos populares. A ação educativa de alfabetizar e conscientizar a população dos seus direitos acontecia pelo trabalho dos monitores escolhidos na própria comunidade sob a orientação de coordenadores do MEB. Na metodologia das aulas, eram utilizados slides com palavras geradoras, aos moldes da proposta de Paulo Freire.

A institucionalização da EJA na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/96) desvincula a alfabetização de Jovens e adultos do controle dos movimentos populares, representado pelas organizações de presidentes de bairro e movimento de mulheres que se organizavam sob orientação do MEB, trabalhando para redução do analfabetismo, com metodologias próprias e sem o controle da secretaria da educação. Com isso cria-se polêmica entre a Secretaria Municipal de Educação e esses movimentos quando esta assume a sistematicamente a alfabetização de adultos e passa a exigir a qualificação dos professores em nível superior para atuar nas classes de alfabetização de adultos na educação básica.

No início da década de 1990, a presença da Universidade do Estado do Pará (UEPA) inicia uma nova etapa evolutiva da educação no município, ofertando cursos de graduação em pedagogia e outras licenciaturas que habilitam professores para atuarem na educação básica, mas sem apresentar ainda na grade curricular de formação de professores nenhuma disciplina de formação para atuar na EJA. O que só veio a ocorrer posteriormente com a disciplina Metodologia da educação popular, atualmente com nova denominação mais específica: Fundamentos da EJA. A oferta de ensino no âmbito da EJA ocorre, na Rede Estadual, nos níveis fundamental e médio.

### **3 O debate no campo da educação sobre objetivos e funções da escola pública e repercussões na EJA**

As discussões que se processam no meio acadêmico quanto às funções da escola pública, assim entendida como a escola que vai atender um segmento da sociedade submetido às imposições da força capitalista, são perpassadas pelos temas como objetivos da escola, currículo, organização da escola, ações educativas que ocorrem no interior da escola e das salas de aula. Educadores e pesquisadores divergem ou se complementam em relação a esses temas, trazendo frequentemente falta de clareza sobre objetivos e funções da escola pública. É bem possível que essa falta de clareza, associada às diferentes visões do papel da escola pública, estejam atingindo também a escola para jovens e adultos.

A discussão sobre objetivos e formas de funcionamento da escola é perpassada pelas pesquisas sobre tendências pedagógicas existentes na prática escolar. Até o início de 1990, estava muito claro o quadro dessas tendências: de um lado, a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada com forte influência do movimento da escola nova inspirado em John Dewey e a pedagogia tecnicista, denominadas de pedagogias liberais. De outro lado, estavam as pedagogias libertária, libertadora (esta fortemente identificada com as ideias de Paulo Freire) e a pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 2012).

Com a crescente internacionalização das políticas educacionais e com a diversificação de estudos no campo educacional, incorporando a produção intelectual da Europa e Estados Unidos, esse quadro de tendências foi sofrendo algumas alterações, ao menos no âmbito da pesquisa acadêmica. Em texto recente,

Libâneo esboça um novo quadro das tendências que têm afetado a concepção de escola na atualidade:

Ao menos três linhas de orientação curricular vêm se destacando no meio educacional em relação às finalidades da escola: a orientação pragmática e imediatista dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial; a orientação sociológica/intercultural de educadores preocupados com a diversidade social e cultural; a orientação sócio-histórico-cultural de articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais (LIBÂNEO, 2013, p. 10).

Segundo o autor, a primeira dessas linhas corresponde ao modelo das reformas neoliberais, inclusive as influenciadas pelo Banco Mundial, e que é posta em prática nas políticas educacionais do MEC em vários Estados brasileiros. As outras duas são posições sociocríticas, de caráter progressista.

A orientação pragmática e imediatista, segundo o autor, é representada pelo currículo de resultados mensuráveis, o qual se restringe a possibilitar aos alunos conhecimento instrumental e a propiciar um ambiente de integração social. Trata-se, conforme Libâneo, de um currículo de habilidades dissociadas do seu conteúdo e significado, que pouco contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Nega-se aos alunos o conhecimento universal e, no caso da escola de acolhimento social, é negligenciado o desenvolvimento das capacidades e habilidades de pensamento. Segundo ele, o currículo de resultados e o currículo de integração e convívio social se complementam, na perspectiva da escola proposta nos documentos internacionais:

Em ambos os casos, a escola fica reduzida às funções de proteção social para prover destrezas úteis para a sobrevivência social e necessidades imediatas e mais elementares dos alunos, numa visão instrumental desprovida das dimensões cognitiva e reflexiva que propiciariam o desenvolvimento mental, afetivo e moral (LIBÂNEO, 2013, p. 11).

A segunda linha de orientação curricular agrega tendências de cunho sociológico e/ou intercultural. O que é comum nelas é a defesa de um currículo de experiências educativas, com formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (acolhimento da diversidade, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade, atividades sobre problemas da vida cotidiana, etc.). O centro do currículo são os conhecimentos locais, a vida cotidiana dos alunos, os saberes e experiências da comunidade, etc., com forte empenho em promover a inclusão social e ampliar a participação.

A Educação de jovens e adultos buscando em Freire uma referência curricular torna-se valorativa a ideia de um paradigma curricular crítico emancipatório, assim defendido por Paulo Freire. Critica a educação que não permita a formação de uma consciência crítica e que não estimula o processo cognitivo sobre o objeto. Na propositura de uma educação progressista como prática da liberdade, busca uma teoria curricular dialógica substituindo o autoritarismo da escola tradicional pelo diálogo democrático nos diversos espaços, vivências e momentos da aprendizagem. Essa aprendizagem dialógica que leva a uma consciência crítica sobre si, sobre o mundo e sobre o outro. O homem conhece a si, aos outros e se faz agente de sua própria história. Assim se expressa o pensamento 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. (FREIRE, 1996, p. 86).

A proposta curricular para Freire deve instigar as relações homem- mundo e a educação de natureza problematizadora desperta sua consciência crítica de ser social e sua capacidade intelectual:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 92).

Ainda na defesa de uma educação problematizadora Freire condena a prática da educação bancária como inibidora do ato de pensar crítico reflexivo do educando, capaz de posicionar-se em favor de mudanças:

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham [...]. Enquanto a concepção bancária dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. (FREIRE, 1987, p.41-42).

Na discussão da natureza curricular da educação de adultos, Freire apresenta um grande instrumento didático-pedagógico e recurso metodológico, o “tema gerador, que implica não apenas numa investigação temática, mas numa educação problematizadora, crítica e transformadora de sua realidade:

É importante reenfatar que o tema gerador, não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens.



Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo [...] Investigar o tema gerador, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (FREIRE, 1987, p. 56).

Libâneo inclui aqui propostas pedagógicas fundamentadas em ideias do interculturalismo, em que está bem presente a valorização das diversidades étnico-raciais, minorias grupais, etc.

Para Candau o currículo intercultural propõe um posicionamento de romper com o daltonismo cultural convidando a escola à interação com os diferentes grupos presentes na comunidade e no tecido social mais amplo, na consideração de saberes e conhecimentos, com práticas socioeducativas que favoreçam dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estímulo à construção coletiva.

Neste sentido é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que inviabilizam e ocultam as diferenças, e reforçam o caráter monocultural das culturas escolares (CANDAU, 2011, p. 24).

A perspectiva sociológica e/ou cultural traz importantes contribuições para propostas educativas de educação de jovens e adultos. Ela se opõe ao modelo tradicional. A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam. Desse modo, não há como desconsiderar a necessidade pedagógica do atendimento à diversidade social e cultural. No entanto, Libâneo alerta para o alto risco de que a redução do currículo às vivências sociocultural leve ao distanciamento dos conhecimentos universais constituídos na experiência sociocultural da humanidade (LIBÂNEO, 2013, p. 66). Esse autor reconhece que os aspectos sociais e culturais do processo de ensino e aprendizagem são relevantes, são pontos de apoio no processo de apropriação de conceitos, mas, por si só, não asseguram a interiorização de conhecimentos e habilidades. Ele escreve:

A aprendizagem baseada apenas em práticas interativas, em práticas sociais, por mais que possam desenvolver comportamentos sociais, solidários, etc., tendem a permanecer na experiência cotidiana, no âmbito do empírico. Uma visão sociológica de aprendizagem é incompleta porque não ajuda os alunos a ultrapassar o nível do empírico. A ideia dos que defendem a aprendizagem apenas como fruto das práticas de convivência e compartilhamento tende a deixar como suposto a existência nos alunos de funções intelectuais e operações cognitivas inatas, as quais seriam ativadas

de fora, pela vivência de experiências de socialização. [...] A escola é mais do que um lugar de se vivenciar experiências, por mais democráticas e acolhedoras da diversidade que sejam, pois lhe cabe tratar os objetos, a realidade, como objetos de pensamento (LIBÂNEO, 2013, p. 15).

Compreende-se, assim, que a escola tem uma missão pedagógica, que consiste de, por meio do ensino assegurar a internalização de conceitos, o que somente se efetua por uma atividade mental interna.

Em razão dessa crítica, o autor posiciona-se na terceira linha de orientação curricular, que defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais. Nessa perspectiva, entende que a escola contribui para a democracia e para inclusão social, propiciando os meios da apropriação dos saberes sistematizados formados socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade. Ao mesmo tempo, essa escola ensina a alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos.

O campo de disputas entre as orientações curriculares é demarcado por tensões existentes entre a exigência social e democrática de escolarização formal a todas as crianças e jovens e, ao mesmo tempo, a necessidade de as escolas se organizarem de forma adequada para o acolhimento da diversidade social e cultural expressa pelas diferenças individuais e sociais entre os alunos (LIBÂNEO, 2012). O autor entende que sua proposta oferece uma superação desse dilema:

Trata-se de uma escola capaz de articular, no seu currículo e em suas práticas pedagógico-didáticas, a formação cultural e científica centrada no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos, com as práticas socioculturais em que se manifestam conhecimentos, modos de agir, diversidades sociais e culturais, redes de conhecimento, etc., de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento dos conceitos científicos providos pela escola e as formas de conhecimento local e cotidiano trazidas das condições de vida (Id. p. 13).

Num raciocínio bem próximo a esta concepção de escola, Machado (2008, p. 25) propõe superar uma visão da EJA que desvaloriza o estudo e o processo de escolarização. Para ela, existe um vínculo preconceituoso advindo de uma educação nos moldes do Mobral e do ensino supletivo, que formaram uma visão de educação para jovens e adultos de oferta compensatória e aligeirada de escolarização, com o pretexto de que os alunos seriam desinteressados, sujeitos com conhecimentos

menores e preguiçosos, almejando apenas certificação, ansiosos por recuperar o tempo perdido. Tais alegações, além de ser considerada “meia verdade”, não justificam a oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e não pautar-se pelas exigências do mercado. Isso vem a reafirmar que a justiça social acontece quando a escola reconhece esses alunos como sujeitos de direitos à educação e inclusive consegue perceber que os conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para produção de novos conhecimentos.

‘O estigma social de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso precisa de um curso rápido e fácil para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação’. Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há ainda, aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo, ou estão nos cursos noturnos, são sujeitos com ‘conhecimentos menores’ (MACHADO, 2008, p. 25).

#### **4 As Concepções Pedagógicas da EJA**

Esta pesquisa está focada em práticas pedagógicas, tal como ocorrem no cotidiano escolar de uma escola de EJA. Pensar a educação no campo da EJA é atribuir sua significância na perspectiva dos sujeitos que são os seus educandos e educadores. Segundo Paiva:

O termo ‘educação’ na educação de jovens e adultos deve ser visto [...] não apenas como tarefa dos sistemas educativos, mas em diferentes campos da ação humana, como elemento central para construção social, política e cultural de um povo, o que ampliou sua abrangência de forma a incluir as necessidades básicas de aprendizagem, tanto no domínio da escrita, da leitura e de aritmética, como também no fortalecimento da visão ética de jovens e adultos, valorizando as aprendizagens ativas, revalorizando o aporte cultural de cada pessoa e comunidade e incentivando a solidariedade (PAIVA, 2007, p. 68-69).

Põe-se, assim, ao lado da questão política da educação de jovens e adultos, a questão pedagógico-didática. Esse tema não é novo nas decisões da EJA. Com efeito, conforme Fischer (1992), a educação de adultos percorre dois caminhos, traçados sob duas concepções e práticas distintas: caminho instituinte e caminho

instituído. No primeiro emergem um conjunto de ações educativas permeadas por princípios teóricos que aliam a educação ao movimento da organização popular e aí temos o que denominamos de modelo popular ou conscientizador de educação de adultos. E no caminho instituído, estruturam-se práticas pedagógicas sistematizadas voltadas para suprir a não escolarização na idade considerada própria e neste caso temos o chamado modelo sistematizador ou escolar de educação de adultos articulado aos movimentos populares.

As propostas educativas do modelo popular concebem o processo educativo como emancipador, na medida em que propõe a conscientização política de grupos populares e incentiva sua organização com vistas à participação num projeto de transformação social. É com esse propósito que as ideias de Paulo Freire impregnam a metodologia e práticas pedagógicas da educação de jovens adultos.

Gadotti (2008, p. 166) resgata que Paulo Freire concebia a escola como “um espaço de relações sociais e humanas” e que ela não é só um lugar para estudar, mas também para se encontrar e conversar com outras pessoas; confrontar, discutir e fazer política; e que em seus primeiros escritos, Freire considerou a escola “muito mais que quadro paredes da sala de aula”. Está implícita nessa ideia a conscientização política trabalhada nas formas de alfabetização do educador popular Paulo Freire.

Segundo Freire (apud GADOTTI, 1979, p. 72), nos anos 40, “a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a meio rural. A partir da década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário”. Desse entendimento decorrem duas tendências significativas ao final da década: Educação entendida como uma educação libertadora, conscientizadora e a Educação de Adultos entendida como educação funcional ou profissional, são tendências notadamente de princípios opostos. Esse legado presente na EJA provindo do conceito de educação popular é referência para estudiosos da EJA.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular (SOARES, 2005, p. 7).

Miguel Arroyo também compartilha dessa posição de proximidade da EJA com a educação popular (ARROYO, 2005). Para ele, a história oficial da EJA se

confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. Em defesa de uma concepção pedagógica, enfatiza uma concepção humanística de educação com traços de educação popular. Propõe:

Ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico. Não reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimentos de estudos, etc. (Ib., p. 225).

Para Arroyo, institucionalizar a EJA nesses estreitos horizontes será pagar o preço de secundarizar os avanços na concepção de educação acumulados nas últimas décadas.

Em continuidade à diferenciação de modelos pedagógicos formulados por Fischer (1992), o modelo escolar de educação de jovens e adultos propõe, mediante uma educação voltada para a transmissão de um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizado a desenvolver uma escolarização compensatória para aqueles que não lograram condições na chamada idade própria. Procedese a uma aprendizagem institucionalizada e sistematizada. O conceito de educação como processo formativo amplo e escolarizado está expresso legalmente, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 1º- A educação abrange os processos formativos que se na vida familiar, na convivência humana, o trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

As reflexões trazidas por Bandão (2008) na Conferência de abertura do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos nos traz a concepção de educação de jovens e adultos como educação do povo e da classe trabalhadora entre outras questões, ressalta que.

É preciso conhecer a experiência concreta da vida, como ela se traduz na reza, na dança, na mesa, rememorando a inocência singela das fichas de culturas do método Paulo Freire. Para ele, é a experiência de uma classe que toma sua própria vida, seu destino. Destaca ainda que tornar a cultura "popular" é um trabalho político a ser assumido pela própria cultura popular e, para tanto, apresenta uma retomada histórica das várias concepções de educação popular no Brasil, apontando suas reconfigurações e potencialidades nos dias atuais.

As contribuições de Brandão enriquece o entendimento do existir da educação popular para além do espaço sistematizado, embora também aí ela esteja presente lidando com saberes mesmo que não seja o saber letrado.

Negando realizar-se apenas como trabalho escolar (aquilo que começa na alfabetização e termina em um supletivo, ou em um curso eficaz de “qualificação” de mão de obra) a educação popular é mais um modo de presença assessora e participante do educador, do que um projeto de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares. Ela se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares (as escolas, onde tem sentido uma educação popular “ensinar”), as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem a se instrumentalizar (BRANDÃO, 2006, p. 90).

A escolarização de jovens e adultos informada ao paradigma da educação popular dialogou criticamente com essa tradição, porque se referiu, sobretudo, ao universo cultural dos educandos e questionou a valorização diferencial do conhecimento científico frente aos saberes construído nas práticas de trabalho e convivência no meio popular (DI PIERRO et al, 2001).

A posição assumida por Fischer, tal como apresentada, indica hoje uma falsa polarização entre um modelo de educação popular e um modelo sistematizador ou escolar. O próprio Freire, nos seus escritos após sua passagem pela Secretaria de Educação do Município de S. Paulo, em que esteve à frente de um sistema oficial de ensino, já previa desde os anos 60, a importância do domínio dos conhecimentos sistematizados quando propôs trabalhos com temas geradores, os quais promovem a possibilidade de correlacionar os conhecimentos advindos das experiências de vida dos alunos com o conteúdo teórico sistematizado historicamente a partir do diálogo, envolvendo a apreensão da realidade, análise, organização e sistematização. Buscando desta forma, superar o senso comum, utilizando os saberes científicos, (re)construindo saberes na direção da educação crítica-transformadora. Para Rodrigues (2008) o tema gerador insere-se numa concepção metodológica e a combinação de temas geradores constitui uma totalidade semântica para que, juntos, tragam um sentido amplo de um caminho para aquilo que o ser humano tem de mais fundamental: a criação, fecundação, movimento, mudança e desenvolvimento pela via do acesso ao conhecimento elaborado de forma mais sistematizada a fim de intervir na realidade e transformar sua própria história.

À medida que a educação de jovens e adultos foi assumida pelo sistema de ensino para ser realizada como educação formal, ou seja, institucionalizada, não caberia mais o dilema educação popular X educação escolar. Sendo assim, a educação escolar é uma forma de atendimento educativo da educação popular e nela devem ser incluídas todas as conquistas pedagógicas engendradas nas experiências de educação popular. Ainda que haja autores que torcem o nariz para o termo “escolarização” vendo nele um currículo fixo, conhecimentos organizados por disciplina, métodos e procedimentos de ensino standardizados, ausência de diferenciação no ensino que, a nosso ver esse poderia ser utilizado a partir de outras concepções de escola. Com isso, a escolarização poderia ser definida como uma relação que se dá no meio escolar ou a partir dela, com estratégias de ensino, aprendizagem e de socialização, ofertada ao educando por intermédio de uma instituição educacional.

Cumprido, no entanto, firmar nosso entendimento de que o processo de escolarização deve inserir-se numa visão ampliada do termo educação, tanto no que se refere ao ensino regular quanto à EJA. Segundo Romão (2008, p. 150), “para Paulo Freire, não existe educação, mas educações”, já que cada educando possui especificidades, tornando o processo educativo diferenciado, de acordo com sua situação. Nesse sentido, é legítimo o pensamento de Freire do qual decorrem práticas pedagógicas que valorizam as experiências, as relações sociais e que primam por uma educação mais humana, despertando no homem a consciência política de ser social capaz de promover a mudança, a transformação social. As práticas que se desenvolvem no processo de escolarização implicam conceber a escola como espaço de diálogo e de comunidade.

Assim, o espaço da sala de aula e da escola será considerado como ambientes educativos, onde o trabalho e a formação não se apresentam como atividades distintas. Esse processo de diálogo entre os sujeitos e a realidade inclui e exige conhecimentos diversificados e vai além das regras, fatos, teorias e procedimentos já conhecidos e disponíveis. É um espaço permanente de criação. É um espaço onde os sujeitos assumem responsabilidades uns com os outros, é um espaço de comum-idade (DALBEN, 2011, p. 73-74).

Macedo; Pedrosa; Faúndez (2011) destacam que para se conseguir alcançar algumas práxis que possibilite uma aprendizagem significativa são necessárias que sejam consideradas, no processo educativo, informações que demonstrem o contexto social em que se inserem os indivíduos considerados. É exemplo desta

evolução a concordância de um princípio pedagógico que preconiza a incorporação da cultura e da realidade vivencial dos estudantes como conteúdo ou ponto de partida do processo educativo, de modo a não direcionar a forma de o educando compreender o mundo e atuar sobre ele.

Tal princípio tem fundamentação na concepção de alfabetização conscientizadora, postulada por Paulo Freire, que: “Implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1978, p. 81).

Existem dois pontos que devem ser destacados como imprescindíveis dentro da prática pedagógica a ser elaborada. O primeiro diz respeito a localizar o perfil dos educandos de EJA que orientam as concepções curriculares e práticas pedagógicas, buscando atender suas especificidades. O outro ponto diz respeito à importância de se situar historicamente o eixo temático analisado, ou seja, como se realizar a construção de um currículo dentro de uma modalidade mais pura do processo de cognição tendo por base o saber já apurado (MACEDO; FAÚNDES; PEDROSO, 2011, p. 184).

Ainda para esses autores, existem recortes na percepção do currículo a partir do envolvimento do educando no processo de aprendizagem e também nos resultados alcançados por ele. Muito se pensou que os educadores são produtores de currículos e sujeitos de aprendizagem. Contudo, se verificou que essa premissa não é totalmente absoluta, pois o aluno é o principal sujeito ativo e o processo de ensino aprendido deve girar em torno dele, pois em última instância a aprendizagem do educando é o objetivo principal. É, também, o que afirma Freire: “Não há docência sem discência” (FREIRE, 2002, p. 23), ou seja, reconhece o aluno como pessoa de direito e protagonista da ação educativa, sem desmerecer o papel de sujeito ativo que o educador deve ter também nesse processo.

Na concepção de Arroyo, é de suma importância de se conhecer o sujeito educando para o sucesso da prática pedagógica. Para ele, a organização escolar e curricular investigada e construída a partir da realidade concreta dos educandos constitui-se como a possibilidade mais sensível, uma vez que adota uma pedagogia participativa de reconhecimento dos educandos como sujeitos da ação. Este autor enfatiza que:

Na medida em que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docente e, sobretudo para nosso trabalho e na medida em que temos outro olhar sobre os educandos,



torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento (ARROYO, 2006, p. 53).

O autor menciona, também, a necessidade de reconhecer que muitas experiências de EJA atualmente reúnem uma enorme compreensão da pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Novas metodologias foram aprendidas dialogando com saberes de outros tempos.

Oliveira (2007) escreveu sobre a organização curricular e as práticas pedagógicas de EJA criticando a visão compensatória da educação de jovens e adultos em que não se reconhece a especificidade dos alfabetizandos e, em seguida, propõe um currículo no qual se estabelece diálogos entre os conteúdos escolares e os saberes tecidos pelos educandos em suas experiências vividas. Eis como Oliveira explicita a relação entre uma concepção de conhecimento em rede e as propostas curriculares:

O conhecimento em rede se tece em redes a partir de todas as experiências que vivemos de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino-aprendizagem. [...] A ideia da tessitura do conhecimento em rede pressupõe que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior, isto é, da escola, da televisão, dos amigos, da família, etc. (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Desse modo, para a autora, nenhum professor trabalha em uma mesma sala de aula com um grupo de sujeitos idênticos, não importando quais foram os critérios de ordenação utilizados. Cada sujeito traz para dentro da sala de aula redes de saberes, tecidas em seus múltiplos espaços/tempos de experiência, e participa das redes tecidas na sala de aula. Essa maneira de entender a sala de aula vai de encontro da tendência do professor aplicar uma grade curricular padronizada, não diferenciando o público que será alvo dos conhecimentos trabalhados. Este problema é comum e é o principal obstáculo na educação de jovens e adultos. Sendo assim, é necessário que o educador procure realizar as aulas na EJA de um modo a preconizar uma educação com um modelo baseado nos saberes já

vivenciados pelos adultos, mas respeitando a bagagem conceitual que os mesmos precisam adquirir.

Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

Com base em outros pressupostos teóricos, Libâneo também propõe a articulação entre os conteúdos escolares e as vivências dos alunos em suas práticas socioculturais. O que diferencia sua posição das mencionadas anteriormente é que defende que o papel prioritário da escola é a organização do processo de ensino-aprendizagem para que os alunos se apropriem ativamente da experiência sociocultural da humanidade expressa na cultura, na ciência, na arte e, com isso, desenvolvam suas capacidades intelectuais. Nesse processo, se inserem procedimentos de ensino pelos quais as práticas socioculturais vividas pelos alunos em sua situação de vida penetram nos conteúdos e favorecem sua articulação com essas práticas. Ele escreve:

A escola continua sendo uma das instâncias de democratização da sociedade e de promoção de uma escolarização de qualidade para todos, portanto um lugar privilegiado para ajudar na luta pela igualdade e inclusão social. Não é possível democracia econômica, social, política, intelectual, sem a escolarização. A escola é a esperança da formação cultural, da formação científica, do progresso social, da conquista da dignidade humana, da emancipação humana (LIBÂNEO, 2011, p. 94).

O autor esclarece seu pensamento ao afirmar que sua proposta aposta num currículo baseado no conhecimento crítico que incorpora as práticas socioculturais e introduz a diversidade social e cultural nos conteúdos (LIBÂNEO, 2013). Se, por um lado, defende uma escola centrada na formação cultural e científica reconhecendo um sentido de universalidade do conhecimento, por outro, entende que a escola lida com sujeitos diferentes, o que o leva a considerar no ensino a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais. Isso significa reconhecer que as práticas socioculturais que crianças, jovens e adultos compartilham na família, na comunidade e nas várias instâncias da vida cotidiana são, também, determinantes na apropriação do conhecimento e na

formação da identidade pessoal e cultural, sendo que elas aparecem na escola tanto como contexto da aprendizagem quanto como conteúdo. Em termos de práticas pedagógicas, significa dizer que o desenvolvimento do pensamento no processo de apropriação dos conteúdos científicos, precisa estarem articulado com as formas de conhecimento cotidiano das quais o aluno participa na família, na escola, na comunidade, na sociedade.

## **CAPITULO II**

### **AS DIRETRIZES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DA EJA, CONFORME A LEGISLAÇÃO**

O objetivo deste capítulo é identificar nos documentos legais que normatizam a EJA as orientações curriculares e pedagógicas para o funcionamento das escolas. Conforme mencionado na introdução, a pesquisa consistiu em verificar se as práticas pedagógicas observadas no cotidiano das escolas efetivamente vêm conseguindo atender aos objetivos, conteúdos e formas de organização, tal como definidos na legislação específica em relação à modalidade EJA. Para tanto, faz-se necessário identificar e descrever o que a legislação previu em relação aos seguintes itens: objetivos gerais da EJA, objetivos de aprendizagem, organização curricular, organização pedagógico-didática e formas de organização escolar.

#### **1 Documentos Básicos de Orientação Pedagógica e Curricular para a EJA**

A legislação para o funcionamento da EJA está consolidada nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000 - Diretrizes Curriculares para a educação de jovens e adultos, proposta curricular para o primeiro e segundo segmentos organizado pela Coordenação do Ensino fundamental da EJA (COEJA) com base nos parâmetros curriculares nacionais e orientações emitidas pela Secretaria de Educação e Diversidade do MEC. No âmbito estadual, para entender o funcionamento da EJA numa escola da rede estadual, buscamos analisar o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, Programa de Educação Básica no Pará, proposta da Secretaria Estadual de Educação proposta do governo popular.

A Constituição Federal de 1988 trouxe significativas conquistas para as políticas públicas na área da educação, entre elas, no que se refere à EJA, a garantia de educação para todos, independentemente da faixa etária, consolidando a institucionalização dessa modalidade de ensino e expandindo o atendimento escolar aos jovens e adultos. A menção à educação de jovens e adultos está no artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Também o Art. 206 estabelece na alínea I o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Verifica-se, assim, que a Constituição Federal reconhece a realidade do analfabetismo e o atendimento de jovens e adultos que não puderam usufruir da escolarização na idade própria.

### 1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96

Conforme mencionamos anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 consolida a institucionalização da modalidade de EJA.

Nessa lei, confirma-se o direito constitucional à educação no título V, “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A constitucionalidade da EJA se configura nos dois artigos relacionados especificamente à Educação de Jovens e Adultos – EJA:

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

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

§ 2º O poder público viabilizará e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

No nível de conclusão de curso do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A possibilidade de acesso assegurado na Lei abre possibilidades aos sujeitos jovens e adultos de buscar nos espaços escolares a condição de situar-se como

cidadãos de direitos, alargar, construir e reconstruir seus conhecimentos. “O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de reconhecimento em relação à capacidade de ter opções conscientes e críticas e de estima de si” (CURY, 2005, p. 20).

Portanto, não basta o acesso para que aconteça a educação de jovens e adultos, pois a concretude desse direito implica pertinentes condições estruturais para que de fato sintam-se no usufruto do direito de educar-se. Todo o ambiente escolar deve motivá-los a permanecer na escola. Escolas com salas de aulas desconfortáveis, aulas mecânicas e tradicionais, professores apenas detentores dos conteúdos são alguns elementos que desestimulam e expulsam os alunos da EJA da escola. Neste sentido, a proposta curricular para o segundo segmento menciona o seguinte:

A construção de uma educação básica para jovens e adultos, voltada para a cidadania, não se resolve apenas garantindo vagas, mas, sim, oferecendo-se ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar (BRASIL, 2002).

A educação de jovens e adultos não se limita apenas à escolarização básica, restrita apenas ao nível do ensino fundamental e do ensino médio, mas se articula com a educação profissional, criando maiores possibilidades de inserção no mundo produtivo ou maiores possibilidades de ascensão profissional, pela via de uma qualificação, para jovens e/ou adultos, tal como se prevê na Lei federal nº 11.741, de 2008, art. 37 § 3º - “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz no Art. 22 a finalidade da educação básica: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos. Assim, a educação de jovens e adultos é contemplada com a finalidade de preparar para o mundo do trabalho. A situação dos jovens e adultos como elementos produtivos e ávidos por uma oportunidade de emprego representa um importante motivo para o retorno dos jovens ao processo de escolarização que, para além de formação e desenvolvimento de capacidades intelectuais, também são levados pela busca de certificação uma exigência para empregabilidade.

A lei aponta o desenvolvimento das habilidades e competências que se pretende conseguir por meio prática pedagógica na relação ensino-aprendizagem. Na educação de jovens e adultos essa prática expressa complexidade e desafios por trabalhar num contexto de heterogeneidade pela faixa etária, com propósitos diferenciados e valores culturais pela diversidade geracional dos sujeitos. A escola deve acolher os jovens, adultos e idosos no respeito às suas diversidades contribuindo para a transformação social e formulação e execução de propostas educativas nas quais esses sujeitos diversos coloquem seus desejos, necessidades e expectativas de educação, potencializando saberes e práticas como meios de se posicionar mais assertivamente no mundo.

Diante dos ditames dos processos considerados, a regra metodológica é descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA.

A exigência curricular da educação brasileira é fixada pela base nacional comum. Os currículos devem abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Art. 26 § 1º LDB 9394/96).

Essa base nacional deve ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. A partir dessa base nacional comum e na abrangência das mesmas disciplinas o Ministério da educação através da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental organizou a proposta curricular para o primeiro e o segundo segmento do Ensino fundamental da educação de Jovens e adultos (EJA). O segundo segmento de ensino corresponde às etapas de quinta a oitava série do ensino regular. Esta proposta tem como finalidade subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA e elaborada em consonância com os parâmetros curriculares nacionais.

Os autores Joia e Oliveira veem os PCN's propostos pelo MEC como resultante de vertentes pedagógicas que postulam necessidades formativas das novas gerações incorporadas às bases curriculares tradicionais temas emergentes da cultura contemporânea e que preconizam no trabalho didático a transversalidade dos temas abordados que perpassam as disciplinas e áreas de conhecimento.

Para se adequar as novas exigências os currículos da educação de jovens e adultos necessitam incorporar certos desafios éticos, políticos da vida social contemporânea relacionado ao exercício da moderna cidadania.

A formação para o trabalho se vincula no âmbito do currículo com a formação política para a cidadania moderna.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Art. 23, LDB 9394/96).

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as regras comuns estabelecidas no Art. 24, I a VII, LDB 9394/96.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito a liberdade e apreço à tolerância;
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. Garantia de padrão de qualidade;
- X. Valorização da experiência extraescolar;
- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII. Consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996, Art. 3º)

O Parecer CNE/CEB 11/2000 oferece os fundamentos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Conforme já mencionado, esse Parecer consolida o direito à educação de jovens e adultos no processo de escolarização como dívida social a esse público, por meio de três funções já comentadas: a reparadora, a equalizadora e a permanente.

Apesar da *Declaração de Hamburgo* ter influenciado o Parecer do relator Jamil Cury a concepção ainda predominante entre educadores e gestores da educação brasileira continua ainda ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência. Essa concepção está por trás da constituição



do ensino supletivo, que continua a ser a referência comum para pensar a educação de jovens e adultos no Brasil (BRASIL, 2005, p. 18).

O Parecer já orienta aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos a condição básica de oferta e funcionamento dos cursos da EJA:

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial ou semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente. Estas diretrizes compreendem, pois, a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 2000, p. 3).

Portanto de acordo com os princípios que regem as políticas educativas e as ações pedagógicas, e em conformidade com os art. 22 e 32 da LDB 9394/96, as propostas curriculares do ensino fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (RESOLUÇÃO 7/2010, Art. 5º).

A EJA, modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média, pauta-se pelos mesmos princípios postos na LDB. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidade pessoal e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares.

Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade desta modalidade de educação e regime de colaboração entre os entes federativos (RESOLUÇÃO 1/2000, Art. 6º).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos como consequência eminente do Parecer 11/2000 entende a necessidade de flexibilidade dos cursos da EJA, fazendo referência ao princípio da contextualização e do reconhecimento das identidades pessoais e das diversidades coletivos:

Muitos alunos da EJA têm origem em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes (BRASIL, 2000, p. 55).

Para tanto se faz imprescindível um olhar na formação dos professores.

O Parecer CNE/CEB 2000 traz uma preocupação quanto à formação de professores para EJA como determinante de uma prática pedagógica que reconhece o sujeito da EJA como cidadão de direito à educação com qualidade e o considera na sua diversidade cultural o que deve ser levado em conta como um aporte para metodologias adequadas e específicas como requer a educação para EJA. Eis o que diz o Parecer:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resgate o sentido primeiro do termo adequação como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 53).

O processo de organização e funcionamento das escolas públicas tem na gestão da educação um elemento de viabilização das práticas pedagógicas e metodológicas para uma educação que atenda aos objetivos dessa educação pública. Nesse contexto o projeto político pedagógico tem grande relevância na prática pedagógica compromissada com a construção de novos conhecimentos e formação cidadã dos alunos da EJA, ideia que se ratifica com o pensamento de Almeida (2009):

Esse documento também é pedagógico porque promove ações que refletem processo de aprendizagem e contribuem na busca pela autonomia para uma intervenção e transformação da realidade, ou seja, do mundo em que vivem. Nessa dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo (ALMEIDA, 2009, p. 138).

Para este assunto o pensamento de Azevedo no seu artigo *O projeto político pedagógico no contexto da gestão escolar* corrobora a importância da gestão na construção do PPP nas escolas públicas de educação básica:

Falar sobre o projeto pedagógico (PPP) da escola, considerando a realidade educacional do Brasil de hoje, necessariamente nos leva a fazer a sua ligação com as práticas de gestão que nela têm tido curso. Isto porque, dentre outros aspectos, uma das efetivas conquistas que as forças progressistas conseguiram registrar na Constituição de 1988 e referendar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi a gestão democrática do

ensino público como um dos princípios em que deve se assentar a Educação Nacional (AZEVEDO, 2002).

A autora, além de considerar um avanço de políticas públicas para educação aponta condições no interior do sistema educacional conforme artigo 14 da lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Jane Paiva discute a importância deste recurso da gestão educacional por ser visto como meio de engajamento coletivo que busca integrar ações, na perspectiva de criar uma unidade de trabalho que defina a identidade da escola, através de princípios e eixos que iluminem a ação coletiva. A sua reflexão para educação de jovens e adultos no âmbito do PPP se reveste de uma crítica do que se passa na escola da EJA:

Trazendo à luz a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os isolamentos dessa modalidade de ensino nos projetos educativos das escolas, que muitas vezes tornam-se excluídos do contexto do cotidiano, desrespeitando a maneira singular de ser desse público com suas especificidades, como no caso da madeira, que não pode deixar se apagar e nem de dar sombra, ou seja, fazendo parte desse coletivo conquistando seu espaço como direito (ALMEIDA, 2009, p. 136).

A importância da construção do PPP em cada escola, como uma ação intencional e coletiva, para Almeida (2009) traz a luz, que a autora considera assemelhar-se ao “nascer do sol dentro da escola”, sem perder de vista a identidade do trabalho desenvolvido, pois corre o risco de se transformar num instrumento burocrático, ou seja, sem sentido para o coletivo, feito apenas como mais uma obrigação, ficando a madeira molhada e sem brilho.

Diante da importância dada pela legislação a esse instrumento de gestão e prática pedagógica e as considerações de estudos sobre o PPP para os processos de escolarização o desconhecimento por parte dos professores da EJA deixa uma lacuna na prática pedagógica.

## 2 A Legislação Estadual - A EJA no Estado do Pará

Na condição de ente federado, o Estado do Pará submete sua legislação educacional aos documentos que regem a educação nacional, mas considerando suas especificidades regionais e culturais no âmbito do direito da autonomia dos Estados brasileiros, elabora documentos específicos sobre a educação desejada para o Estado do Pará.

São documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação e produzidos com base em discussões dos Fóruns Estaduais de Educação, tais como Política de Educação Básica do Estado do Pará (2008); Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica (2005); Plano Estadual de educação (2010).

A escola deve ser, portanto, um espaço de sociabilidade, voltada para a construção e socialização dos saberes socialmente produzidos, o que pressupõe elaboração de Projeto Político Pedagógico, o qual “Não se trata, no entanto, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens.” (PARÁ, 2008).

A Política de Educação Básica do Estado do Pará consiste de um projeto que pretende “territorializar” o saber, as biografias e os desejos dos cidadãos paraenses. Reconhece o caráter dinâmico, seu estado de inacabado, e a natureza polêmica deste documento, o qual pretende orientar a inversão lógica de um projeto conservador de educação enraizado na Região Norte, por políticas excludentes. E, no contexto de um Governo Popular, propõe um projeto aglutinador da diversidade e implementadora de ações e programas que visem à garantia da educação pública de qualidade para todos, nos colocando diante de novos desafios.

As diretrizes da Política de Educação Básica do Estado do Pará visam à efetivação de um projeto educacional democrático e com qualidade social para as escolas da rede pública estadual, assentada nos seguintes princípios:

- Educação como direito universal básico, bem social público e como condição para a emancipação humana;
- O homem como sujeito de direito à cidadania plena e ao desenvolvimento de suas amplas capacidades físicas, intelectuais e afetivas;
- A educação pública orientada pela busca da qualidade socialmente referenciada;
- A gestão democrática da Educação e o fortalecimento dos instrumentos de controle social;

- A gestão compartilhada entre os entes federados;
- Uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável, afirmando as diversidades étnicas raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa (PARÁ, 2008).

Esses são os princípios balizadores de uma política educacional democrática que pretende ser aporte na construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas estaduais na perspectiva de uma cultura democratizante nesses espaços educativos e que devem se materializar em ações educativas, políticas de avaliação e de acompanhamento, políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação, entre outras, construídas coletivamente, por meio de um amplo processo de diálogo articulado por este governo popular.

A partir do debate, estabeleceram-se os eixos estruturantes desta política de Governo do Estado, orientando-se para a construção do Ensino Público de Qualidade:

PARÁ Todos, Escola Espaço de Cidadania;  
PARÁ Todos, Gestão Democrática e Participativa;  
PARÁ Todos e Valorização;  
PARÁ Todos os trabalhadores da Educação, assumindo-se como meta prioritária a elevação da qualidade da educação básica no Estado, expressa em diferentes indicadores (PARÁ, 2008).

A participação democrática não se dá espontaneamente sendo, antes, um processo histórico de construção coletiva, colocando-se a necessidade de preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas dentro da escola pública.

A prática da gestão democrática, antes de ser uma conquista da sociedade e dos profissionais da educação, constitui-se em dever destes que estão atuando frente às escolas e aos sistemas públicos de ensino no Brasil.

## 2.1 Princípios organizacionais da educação básica no estado do Pará

Considerando a especificidade do ensino fundamental, esta Secretaria com o conjunto das escolas traçou para a formulação da sua política princípios, diretrizes e objetivos específicos para esta etapa de ensino, como segue:

- A educação como direito universal básico, bem social público e como condição para a emancipação humana;

- O homem como sujeito de direito à cidadania plena e ao desenvolvimento de sua capacidade física, intelectual e afetiva;
- Garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência com sucesso em uma escola pública de qualidade;
- O respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas existentes no espaço escolar;
- A educação que propicie a articulação entre sujeito, cultura e conhecimento;
- Respeito ao sujeito educando e às suas necessidades, principalmente no caso da criança, ao seu direito de brincar e de se expressar livremente;
- Articulação entre o binômio educar e cuidar nos diferentes ciclos de vida presentes no ensino fundamental como experiências ricas de interação e desenvolvimento;
- Valorização das práticas culturais dos diferentes grupos, de acordo com o contexto no qual o espaço educativo está inserido;
- Constituição de um espaço de construção/ reconstrução de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, apoiado na dialogicidade como referência para o processo de elaboração do currículo;
- Consideração da família como componente fundamental do processo educacional, garantindo simultaneamente os direitos das crianças e dos adolescentes, bem como dos pais de compartilharem a educação dos filhos com o espaço educativo;
- Inclusão de uma proposta contínua e sistemática de formação dos educadores, concebendo-os como sujeitos fundamentais para a consolidação de uma educação de qualidade;
- Gestão democrática da educação e o fortalecimento dos instrumentos de controle social;
- Gestão compartilhada entre os entes federados;
- Educação voltada para o desenvolvimento sustentável, afirmando as diversidades étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa.

Percebemos claramente como a visão de educação da Seduc PA, está muito balizada no pensamento de educação popular de Paulo Freire.

Uma preocupação que deve permear a construção da identidade para a política do ensino fundamental é a de compreender quem são os sujeitos deste nível de ensino, reconhecê-los como pessoas de direitos e

protagonistas da ação educativa. É fácil perceber que sem o aluno a instituição escolar não existe; mas sua identidade não se define sem a presença do professor. Porém, a escola como espaço de construção de conhecimento, não existe apenas pela simples presença de alunos e professores em seu interior (PARÁ, 2008).

O Regimento das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica do Pará é o documento geral de gerenciamento da educação no âmbito estadual com alterações aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, com vigência a partir de 2005.

A Secretária de Estado de Educação em exercício em 2004, Rosa Maria Chaves da Cunha, se posiciona quanto ao regimento como um instrumento valioso.

Na verdade, o Regimento não é um instrumento que isoladamente possa mudar os rumos do gerenciamento da educação em nossas escolas. Contudo, se aliado ao compromisso dos profissionais que vivenciam a realidade escolar e se adequado às peculiaridades da rede pública estadual de ensino, poderá colaborar significativamente para o êxito do trabalho escolar com o compromisso de oferecer uma educação que valorize a permanência e o sucesso escolar do aluno (CUNHA, 2004).

As finalidades, os princípios e fins da educação no Estado do Pará estão definidos a partir dos que são previstos na legislação nacional, conforme descritos nos seguintes artigos dentro do Regimento Escolar:

Art.3º- A educação da rede pública estadual de ensino será inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho numa coparticipação de responsabilidade entre o Estado e a família.

Art.4º- O ensino na rede pública estadual será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias de concepções pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- gestão democrática e participativa;
- VI- valorização do profissional da educação;
- VII- garantia de padrão de qualidade;
- VIII- valorização da experiência extra-escolar;
- IX - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Quanto à Educação Básica, especificamente no ensino fundamental este regimento contempla a modalidade da EJA em quatro etapas e estabelece a idade mínima para o ingresso dos educandos.

Art.5º- A Secretaria Executiva de Educação, através das suas unidades de ensino, oferecerá à comunidade as seguintes etapas de atendimento educacional:

§ 1º- A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 2º- O ensino fundamental destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, proporcionando a reflexão através da compreensão do ambiente natural, social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores na busca de formação para o exercício pleno e consciente da cidadania.

Art.6º- A educação de jovens e adultos destina-se a suprir a escolarização daqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria.

§ 1º- A educação de jovens e adultos em nível do ensino fundamental, na forma sistemática e com aceleração de estudos, tem duração de quatro anos, compreendendo anualmente no mínimo duzentos dias letivos e oitocentas horas de efetivo trabalho escolar tendo a seguinte equivalência com o ensino regular:

I- 1ª etapa corresponde a 1ª e 2ª séries do ensino fundamental;

II- 2ª etapa corresponde a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental;

III- 3ª etapa corresponde a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental;

IV- 4ª etapa corresponde a 7ª e 8ª séries do ensino fundamental.

§ 2º- A idade mínima para o ingresso na educação de jovens e adultos em nível do ensino fundamental é de quinze anos completos até o início do ano letivo na escola (PARÁ, 2008).

Em relação à estrutura organizacional e administrativa, este regimento trata tanto de aspectos administrativos como físicos em consonância a legislação nacional:

Art. 14 - Os estabelecimentos de ensino serão regidos:

I- pela legislação de ensino vigente e aplicável;

II- por este Regimento Escolar;

III- pelas normas internas;

IV- por atos normativos emanados dos órgãos de sua administração superior.

Parágrafo único- As unidades de ensino poderão, com a participação do conselho escolar elaborar normas internas em consonância com este Regimento.

Art. 15- A escola é uma unidade de ensino e aprendizagem integrada à comunidade e isenta de qualquer vinculação político-partidária.

Art. 16- Os estabelecimentos de ensino funcionarão em três turnos: manhã, tarde e noite, com frequência mista de alunos por turma, conforme a série:

I- 1ª e 2ª séries do fundamental e 1ª etapa da educação de jovens e adultos em nível fundamental - mínimo de vinte e cinco e o máximo de trinta alunos;

III- 5ª a 8ª séries do fundamental, 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos e 1ª a 3ª séries em nível do ensino médio e 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos mínimo de quarenta e máximo de quarenta e cinco alunos.

Art. 17- Quando o quantitativo de alunos para formação de turmas, não atingir o mínimo exigido no Artigo anterior, a unidade de ensino deverá solicitar autorização ao setor competente da Secretaria Executiva de Educação.



Art. 23- A estrutura física dos estabelecimentos de ensino, além de possuir espaços padronizados, deverá atender também os relacionados a seguir:

- I- salas de aulas adequadas à realidade regional;
- II- espaço para lazer, recreação e aulas de educação física;
- III- biblioteca;
- IV- laboratórios de informática;
- V- sala de recursos audiovisuais;
- VI- laboratório pedagógico multidisciplinar;
- VII- auditório;
- VIII- refeitório.

Art. 26- As unidades de ensino fundamental e médio serão assim constituídas:

- I - núcleo administrativo: diretor e vice-diretor;
- II - conselho escolar;
- III- núcleo pedagógico: orientador educacional, supervisor educacional, assistente social e psicólogo;
- IV- núcleo docente;
- V- núcleo discente;

Art. 28- As funções de diretor e vice-diretor de unidade escolar serão exercidas por servidores graduados em Pedagogia, em administração escolar, ou pós-graduados, conforme a normas em vigor.

Parágrafo único - No interior do Estado, na falta de administradores escolares para exercerem as funções de diretor e vice-diretor, poderão exercê-las, a título precário, os profissionais que tiverem outra titulação, conforme a legislação em vigor.

Art. 29- O diretor e o vice-diretor deverão gerenciar as atividades administrativas e pedagógicas da unidade de ensino, empenhando-se na execução de uma proposta de trabalho integrada à comunidade e condizente com as necessidades da mesma, visando alcançar um melhor aproveitamento da unidade, enquanto espaço de construção do saber e formação da consciência crítica.

Parágrafo único - As funções de diretor e vice-diretor de unidade escolar serão exercidas por servidores do quadro efetivo desta Secretaria.

Art. 30- São atribuições do núcleo administrativo:

- I- cumprir e fazer cumprir as determinações superiores, as constantes neste regimento e as normas internas da unidade de ensino;
- II- cumprir e fazer cumprir os princípios da gestão democrática;
- III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas aulas estabelecidas;
- IV- coordenar a construção e a execução do projeto

No que se refere ao projeto pedagógico, é atribuída importância no aspecto da gestão e das práticas pedagógicas como elemento de melhoria da educação básica.

Art. 71- O projeto pedagógico constitui-se num instrumento de planejamento, elaborado pela comunidade escolar, e deverá conter os pressupostos filosóficos, a linha pedagógica e metodológica e as ações básicas a serem desenvolvidas pela unidade de ensino, visando à melhoria da educação.

Art. 72- O projeto pedagógico se constituirá em instrumento norteador do trabalho da escola, de conhecimento público, construído e divulgado à comunidade escolar.

Art. 73- A comunidade escolar deverá reunir-se periodicamente para avaliar os resultados das ações realizadas, suas contribuições para o desenvolvimento do projeto pedagógico da unidade de ensino, bem como os obstáculos ou dificuldades em realizar ações programadas.

Parágrafo único - Os resultados dessa avaliação deverão servir para corrigir e aperfeiçoar, permanentemente, o projeto pedagógico da unidade de ensino.

Art. 74- A unidade de ensino deverá envolver a comunidade na elaboração do projeto pedagógico, para que a mesma se sinta integrada, responsável e compreenda que a unidade é um bem coletivo a serviço da comunidade.

Na elaboração de currículos e nos programas específicos no âmbito da SEDUC, percebemos que apesar de estarem em conformidade com as diretrizes nacionais, as especificidades regionais são valorizadas.

Na escola não visualizamos a mesma importância dada ao Projeto Pedagógico, uma vez que não houve envolvimento e conseqüentemente a desinformação na fala de alguns professores da EJA demonstrando desconhecimento sobre sua construção e ao conteúdo conforme revelado em trechos das entrevistas:

O projeto político pedagógico da escola foi desenvolvido há pouco tempo e contempla muito pouco essa questão. Não posso falar muito detalhadamente porque não li. Porque quem se empenhou diretamente foi a equipe técnica.

A resposta contradiz a afirmação da diretora e coordenadora quando entrevistadas, de que é uma elaboração coletiva e contraria a orientação legal que faz referência e elege o projeto político pedagógico como instrumento de planejamento elaborado pela comunidade escolar e se constituirá em instrumento norteador do trabalho da escola, de conhecimento público e divulgado à comunidade escolar, conforme os artigos 71 a 74 do regimento das escolas públicas estaduais de educação básica do Pará.

Com referência a EJA, o Estado do Pará, pela Lei nº 7441, de 2 de Julho de 2010, aprova o Plano Estadual do Estado do Pará, o qual estabelece as seguintes diretrizes referente à educação de jovens e adultos (EJA):

1. Superação do analfabetismo no Estado;
2. Criação de uma política para a EJA norteadora pelo pensamento Freiriano;
3. Articulação das políticas de EJA com as políticas economia solidária e com as diversas experiências de educação popular;
4. Criação de uma rede de formação e pesquisa articulada com o segmento universidade;
5. Oferta de EJA, preferencialmente, aos alunos em idade igual ou superior 18 anos;
6. Garantir e adequar a formação continuada aos professores extensiva aos educadores e educadoras populares que atuam nos projetos de alfabetização de jovens e adultos adequando ao calendário escolar.

Intencionalmente a legislação demonstra uma preocupação com a educação de jovens e adultos no Pará, porém a realidade verificada nos apresentou grandes deficiências e distanciamento do previsto nessa legislação. A prática pedagógica em quase sua totalidade das aulas com métodos bem tradicionais e próprios do ensino regular, bem distante do pensamento freireano e das experiências da educação popular. Assim registrado:

O professor inicia a aula dando definições, resolve um exemplo sobre trinômio. Passa exercícios no quadro. O professor recomenda se tiverem dúvida podem perguntar. A turma fica em silêncio. O professor aguarda um tempo e avisa que vai fazer a correção. Todos se voltam para o quadro e começam a conferir e copiar a resolução, mas em silêncio (Registro de aula, 04.06.2014).

O Plano Estadual estabelece como objetivos e metas da EJA:

1. Garantir e assegurar aos alunos da EJA que tenham acesso às novas tecnologias e à merenda escolar;
2. Promover a reorientação curricular da EJA numa perspectiva emancipatória conforme dos espaços escolares e não escolares tomando como base organizacional o princípio da totalidade do conhecimento;
3. Desenvolver nos currículos da EJA a dimensão profissionalizante;
4. Estimular o fórum permanente da EJA;
5. Assegurar ações de desenvolvimento;
6. Garantir a continuidade da escolaridade de educando egressos da alfabetização.

O Programa EJA do Estado do Pará é uma garantia do direito à educação, em conjunto com a representação da sociedade civil e movimentos organizados, no qual o tratamento dado à Educação de Jovens e Adultos mostra olhares para a complexidade desta modalidade de ensino.

No início do documento ressalta-se a preocupação com a prática pedagógica. Ele proporciona aos profissionais da educação momentos de reflexão e construção coletiva acerca das concepções e metodologias adequadas à educação de jovens e adultos, qualificando as intervenções dos profissionais da educação no processo de construção de políticas públicas de EJA (PARÁ, 2008, vol. II, p. 145).

Trata-se, sobretudo, conforme o documento, de fazer nascer um novo homem e uma nova mulher, que combatam em seu dia a dia as práticas individualistas de exclusão, de preconceito, de violência e que primem por uma sociedade democrática de direitos, onde a socialização de bens materiais e intelectuais faça parte do cotidiano, a participação e a construção coletiva possam possibilitar a atuação efetiva dos sujeitos nos processos de tomada de decisão, tendo como ponto

principal a dialogicidade, para a construção da cultura da liberdade, da igualdade, do respeito mútuo, da solidariedade, da confiança, da dignidade, do amor e da paz (PARÁ, 2008, vol. II, p. 150).

O Sistema Estadual de Ensino do Pará assegurará gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A possibilidade de acesso assegurado na lei abre possibilidades aos sujeitos jovens e adultos de buscar nos espaços escolares e situar-se como cidadão de direitos, alargar, construir e reconstruir seus conhecimentos.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de reconhecimento em relação à capacidade de ter opções conscientes e críticas e de estima de si (CURY, 2005, p. 20).

Portanto, não basta o acesso para que aconteça a educação de jovens e adultos, pois para a concretude desse direito se fazem necessárias condições estruturais dignas para que, de fato, o aluno se sinta no usufruto do direito de educar-se. Todo o ambiente escolar deve motivá-los a permanecer nas escolas. Escolas com salas de aulas desconfortáveis, aulas mecânicas e tradicionais, professores apenas detentores dos conteúdos são alguns elementos que desestimulam e expulsam os alunos da EJA da escola. A escola em si apenas como um local e que se apresenta com grande deficiência de estrutura física não motiva a presença e a continuidade dos estudos pelos alunos da EJA. Eles desistem. A educação de jovens e adultos precisa ter os atrativos e significados para responder as expectativas e anseios dos jovens e adultos que buscam na escola da EJA uma nova oportunidade de iniciar ou retomar seus estudos.

### **3 Política Curricular**

No interior de uma concepção de educação democrática e com qualidade social, a política curricular e a organização didática da Educação Básica assumem papel central, por constituir-se na materialização dessa mesma concepção no espaço escolar.

### 3.1 O currículo e suas funções

O currículo vem adquirindo papel central nas políticas educativas, em decorrência de o mesmo se constituir na materialização de concepções político-ideológicas diversas, desde as preocupadas com a lógica da humanização das relações sociais, onde valores coletivos e de solidariedade são a tônica, até aquelas interessadas no fortalecimento da lógica do mercado na educação, prevalecendo o caráter individualista nas ações de existência.

O currículo difunde as diferentes impressões sociais e culturais o que pressupõe a formulação de um currículo flexível, atento para o que vem sendo demandado dos movimentos sociais, não para o que dispõem as políticas neoliberais: uma flexibilidade voltada para o mercado.

Neste sentido, a proposta curricular deve estar diretamente ligada:

- Ao projeto político de uma sociedade democrática, fraterna e solidária;
- Ao reconhecimento da necessária construção coletiva do processo;
- Ao reconhecimento de que os saberes necessários à apreensão crítica da cultura, do trabalho, da ciência e dos desportos é condição necessária para a formação de sujeitos autônomos, capazes de assumirem o papel de dirigentes da sociedade ou de controlar a quem dirige;
- Ao reconhecimento da necessária superação das dicotomias entre saber popular e saber científico, saber prático e saber teórico, saber popular e saber erudito, saber para o fazer e saber para o pensar;
- A busca do desenvolvimento sustentável e as especificidades regionais;
- Ao respeito à pluralidade e às diferenças étnicas, raciais, de gênero e aos portadores de necessidades especiais;
- A ideia de flexibilização, reconhecendo a necessária reavaliação permanente do projeto curricular, tendo em vista as demandas para a humanização.

A flexibilização presente na proposta é fundamental para que os sistemas educacionais, escolas e os (as) próprios (as) educadores (as) possam promover discussões, reelaborações e adequação necessária a cada realidade.

Segundo a LDB, ao se trabalhar com a flexibilização curricular, é garantido aos sistemas educativos e às escolas o direito de decidir sobre qual deverá ser o currículo adotado e quais as diretrizes que o constituirão, de acordo com o que é

estabelecido na base comum nacional. Entretanto, com a publicação da Proposta Curricular para EJA dá-se o contrário: inicialmente anunciados para servir como parâmetros balizadores das práticas curriculares e pedagógicas, na verdade passaram a ser considerados como diretriz, mesmo sem se constituir, de fato, como dispositivo legal. A Secretaria de Estado da Educação optou por uma orientação curricular assentada no objetivo de atuar na garantia dos direitos dos sujeitos, da democratização do ensino e da pluralidade. Ou seja, assume que a referência para as ações educativas é a ideia de que a educação pública e a escola pública devem promover a valorização do ser humano e a democratização da sociedade, sobre a qual não pode haver flexibilização.

A LDB, ao tratar da forma por meio da qual os currículos devam ser apresentados na Educação Básica, estabelece ainda, no seu Artigo 26, a obrigatoriedade de uma base nacional comum, devendo ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada levando-se em consideração as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

No Estado do Pará, a política curricular define-se como:

[...] refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimentos articulados aos aspectos da Vida Cidadã. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar– a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada.

Ela aponta para os seguintes objetivos, conforme o documento que vimos analisando:

- Garantir o empoderamento dos sujeitos da educação no processo de definição das prescrições curriculares;
- Assegurar o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho e aos desportos a todos os indivíduos, promovendo a sua humanização e a sua capacidade de dirigir a sociedade ou de controlar a quem dirige;
- Qualificar e promover todos os sujeitos envolvidos com a elaboração, gestão, acompanhamento e avaliação do currículo, por meio de ações formativas que contribuam para o processo de mudança da cultura institucional no que diz respeito à definição, planejamento, gestão e avaliação curricular;
- Possibilitar a criação de projetos curriculares antidiscriminatórios;

- Possibilitar novas formas de organização do currículo, para além da organização disciplinar, orientando-se pela perspectiva de integração entre ciência, trabalho e cultura, teoria e prática, saber e fazer, ciência e senso comum;
- Garantir as adaptações curriculares necessárias às especificidades das diferentes modalidades de ensino (EJA, educação do campo, educação especial, educação indígena, educação carcerária, classes hospitalares, etc.).

## **CAPITULO III**

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA**

Este capítulo apresenta os dados coletados por meio de observações de aulas e entrevistas bem como sua análise, visando responder às questões levantadas no início deste trabalho. A análise dos dados teve como suporte a legislação relacionada com a temática da EJA como, também, a produção acadêmica referente ao tema.

#### **1 Caracterização da Pesquisa: a escola e os sujeitos**

##### **1.1 A escola**

A Escola K, integrante da rede estadual de educação do Estado do Pará, foi fundada no ano de 1970, atuando no Ensino Fundamental mantendo, no período noturno, classes da Educação de Jovens e Adultos. Está localizada numa cidade do interior do Estado com cerca de 46.000 habitantes. A escola dispõe de onze salas de aula para atender alunos dos períodos matutino, vespertino e noturno, este destinado especificamente para EJA. A Educação de Jovens e Adultos foi autorizada através das portarias nº 572/98 para 3ª e 4ª etapa e nº 673/98 para 1ª e 2ª etapa.

A Escola apresenta instalações físicas precárias, necessitando urgentemente de reformas e adaptações. Salas mal iluminadas, telhados com goteiras quando chove, ventiladores velhos e com defeitos, tornam o ambiente de aprendizagem muito desconfortável aos alunos e professores. Há carência de espaço para as refeições dos alunos, pois não existem mesas e cadeiras que os acomode na hora da merenda. Existe uma quadra de esportes, mas sem cobertura e, devido a isso, não é utilizada para as atividades de educação física e outras atividades de lazer ou cultura.

O que a escola oferece como estrutura física não atende ao previsto no Regimento das Escolas Estaduais, não atendendo às exigências da legislação da Secretaria de Educação do Estado do Pará para a estrutura e o funcionamento das escolas. Com efeito, especificamente para a estrutura física, eis o que estabelece o art. 23:



Art. 23 - A estrutura física dos estabelecimentos de ensino, além de possuir espaços padronizados, deverá atender também os relacionados a seguir:

- I- salas de aulas adequadas à realidade regional;
- II- espaço para lazer, recreação e aulas de educação física;
- III- biblioteca;
- IV- laboratórios de informática;
- V- sala de recursos audiovisuais;
- VI- laboratório pedagógico multidisciplinar;
- VII- auditório;
- VIII- refeitório.

As ações da escola estão detalhadas no Projeto Político Pedagógico elaborado de forma participativa, informação nos depoimentos da coordenadora pedagógica, da diretora e de uma professora. A escola tem um Conselho Escolar, mas não possui regimento escolar próprio, sendo adotado o Regimento das Escolas Estaduais.

## 1.2 Os alunos

A Educação de Jovens e Adultos, na Escola K, atende às quatro etapas da EJA e funciona no período noturno recebendo alunos provenientes também de bairros periféricos da cidade. No início da pesquisa, a escola contava apenas com duas turmas de EJA e já no ano seguinte foi acrescentada mais uma. As turmas não são numerosas, contam em média com 20 alunos por turma, perfazendo um total em torno de 60 alunos. Cabe mencionar que as classes da EJA iniciam sempre com um número expressivo de alunos, conforme observado nas listas do diário de classe, mas no final do ano registra-se um grande número de desistentes.

Esta evasão sinaliza que existe discrepância entre o que dizem os documentos normativos a respeito da permanência na escola, que deve oferecer condições de permanência aos alunos a fim de satisfazer a necessidade de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos, garantindo dessa forma a efetividade da função reparadora da EJA estabelecida no Parecer CNE/CEB 11/2000. Sobre isso, têm razão Barreto; Barreto (2005) ao comentarem sobre o adulto analfabeto. Para eles, o aluno tem uma ideia de escola com o lugar de aprender conhecimentos necessários. Em razão disso, é possível que a causa da evasão esteja na frustração do aluno com aquilo que busca na escola e o que esta lhe oferece. Eles escrevem:

O fato de nunca ter posto os pés numa escola, não significa que não tenha ideias precisas a respeito da escola. Para a imensa maioria dos adultos analfabetos, a escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com

quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado (BARRETO; BARRETO, 2005).

Entende-se que estes alunos também têm uma ideia equivocada da função da escola, a ideia inculcada pela condição de submissão social que lhes atingem por não saberem o uso das letras e que por isso espelha uma crença numa escola tradicional que apenas lhe ensinará ler, escrever, fazer contas, na ilusão da conquista de um melhor espaço social.

A turma da quarta etapa da escola K é composta de 23 alunos frequentes, sendo quatorze mulheres e nove homens. A idade dos alunos varia entre 16 a 56 anos. A maioria trabalha. Na perspectiva de concluir o ensino fundamental, quando interrogados quanto à importância de estar estudando, a maioria das respostas revela o desejo de arrumar um emprego melhor, ter melhores condições de vida, chegar a uma faculdade. A função social da escola de ser capaz de promover a cidadania, melhorar as condições de vida das pessoas está presente na lógica dos alunos da EJA, conforme revelado em suas respostas:

[...] “espero concluir, fazer uma faculdade, pode (sic) trabalhar e ganho o dinheiro do meu esforço sem ter que fica (sic) mendigando para os outros”. [...] “Sei lá quero subir na vida ser alguém diferente e não ser o mesmo que eu sou”. Os alunos tem a característica que o próprio parecer 11/2000 já identifica são jovens e adultos trabalhadores ou não que por motivos diversos interromperam seus estudos e agora buscam nova oportunidade de concluir o nível fundamental.

### 1.3 Os professores

O corpo docente é composto de profissionais concursados e efetivos e desempenham funções dentro de suas respectivas áreas de formação. Quanto à formação inicial, são todos graduados em licenciaturas. A gestão da escola no turno da EJA é de responsabilidade de uma vice-diretora juntamente com a coordenadora pedagógica, a quem cabe a orientação didático-pedagógica das atividades destes professores.

Um aspecto relevante para qualidade da prática pedagógica da EJA diz respeito à seleção dos professores. O Parecer CNE/CEB 11/2000 preceitua:

[...] Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

A despeito dessa recomendação, a seleção de professores na Escola K se processa sem diferenciação entre os que irão atuar no ensino regular e os que irão atuar na EJA. Esse fato é comprovado com a fala dos diretores quando perguntamos sobre o critério de seleção dos professores da EJA: “A única exigência é a formação na disciplina”; “a exigência é a mesma da lei da educação, que tenha formação na área de atuação”. Os professores não contam com uma formação específica para atuar na EJA, sendo incoerente com que preceitua o Parecer, o que resulta em aulas com metodologias inadequadas ao ensino da EJA, em decorrência desta formação deficiente. A formação continuada apresenta-se inexistente uma vez que a orientação pedagógica não consegue acompanhar esses professores de forma mais presente e eficiente, assim entendido na fala da coordenadora que atende o turno da EJA: “Não tem equipe. Sou eu sozinha. Não tem equipe para trabalhar diretamente com a EJA”.

## **2 Apresentação e análise dos dados conforme categorias**

Apresentamos a seguir os dados coletados, acompanhados da análise desses dados. Conforme mencionado na Introdução, utilizamos as seguintes categorias: a) Objetivos sociais e pedagógicos da EJA; b) Metodologia das aulas; c) Habilidades específicas do professor; d) Atitude dos alunos em relação à aprendizagem e ao estudo.

### **2.1 Objetivos sociais e pedagógicos da EJA**

Esta categoria foi escolhida com o objetivo de verificar se os objetivos sociais e pedagógicos previstos na legislação estavam sendo postos em prática na escola. O que se observou foi que no funcionamento cotidiano da escola não se visualiza a intenção da proposta curricular quando a orientação e acompanhamento dos professores da EJA. O que existe, se mostra insuficiente.

Estes indícios aparecem na entrevista com a equipe que trabalha com a EJA. Diz a diretora: “[...] Não tem orientação só para EJA e sim temos uma orientação geral”. Professor de matemática: “Na verdade tem eventualmente algumas reuniões, uma ou duas promovidas pela SEDUC”; Diz a Coordenadora da EJA: “Não tem equipe. Sou eu sozinha, não tem equipe para trabalhar diretamente com a EJA” (Cf. Anexo III).

Percebe-se, assim, uma ausência de orientação e acompanhamento pedagógico revelando a pouca atenção dos responsáveis pela gestão educacional com a Educação de Jovens e Adultos. A isso, soma-se a ausência de formação específica para atuação na docência com a EJA. Esses dois fatores provocam impacto direto na escolarização e formação dos alunos, com prováveis consequências na qualidade da prática pedagógica.

Tais evidências destoam das funções sociais e pedagógicas da EJA mencionadas pelo relator Jamil Cury. Inicialmente a EJA propõe a reparação de uma dívida social para os alunos deste segmento educacional:

No limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (BRASIL, 2000).

Esse direito à escola de qualidade, detalhado no Parecer mencionado, já vinha enunciado no Inciso VII da Lei 9394/96:

Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A referência feita pelo relator à negação do direito do acesso a escolarização, ao conhecimento sistematizado, significa destacar o papel dessa negação na discriminação social, uma vez que faz falta hoje a escolarização frente a exigências do trabalho, do acesso às tecnologias digitais, o acesso aos bens da cultura.

Dentro do mesmo sentido apontado acima, a qualidade da educação de jovens e adultos com formação para a cidadania vai além da oferta de vagas está presente como preocupação na Proposta Curricular da EJA para o segundo segmento:

[...] A construção de uma educação básica para jovens e adultos, voltada para a cidadania, não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas, sim, oferecendo-se ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e a suas implicações no âmbito escolar.

São essas as definições que deveriam servir de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares que estruturam o trabalho escolar na EJA. No entanto, tal como apontamos, a formação para a cidadania não se efetiva nas escolas da EJA, uma vez que apresentam uma educação superficial, acrítica, aligeirada, desprovida de aspectos qualitativos, em boa parte devido à ausência de orientações pedagógicas que complementariam uma formação docente em que não está presente o preparo para lidar com as peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem de adolescentes e adultos. Ainda constatamos por meio das entrevistas que de fato não há critério para seleção de professores da EJA: “Sendo professor concursado e se tiver interesse em trabalhar na EJA é o suficiente”.

## 2.2 A metodologia das aulas

Buscou-se nesta categoria observar como as aulas foram organizadas, formas de apresentação do conteúdo, tipos de atividades desenvolvidas em classe, adequação ao nível de compreensão dos alunos, preocupação com a formação de conceitos.

Uma primeira observação sobre esse ponto refere-se à organização do ambiente propício ao trabalho docente, que começa com a chegada dos alunos à sala de aula. O horário de funcionamento da escola vai das 19h às 21,30h, com intervalo de 15 minutos. No início da aula, nem todos os alunos frequentes estão presentes. Gradativamente os lugares vão sendo ocupados. É perceptível o entendimento dos professores que essa tolerância é necessária para a permanência desses alunos na escola. O próprio documento das Diretrizes Curriculares para EJA menciona esses aspectos relativos às especificidades da educação de jovens e adultos, em que se verifica a grande importância de acolher de forma flexível voltada ao direito de acesso e permanência. Seria, de fato, incoerente conduzi-los com as mesmas exigências que se têm com alunos do ensino regular visto que, na maioria, são trabalhadores com horário reduzido entre a jornada de trabalho e o início das

aulas, provenientes de bairros às vezes distantes da escola o que lhes dificulta chegar sem atraso no início das aulas. Em nome do acolhimento destes alunos a escola permite relativo atraso ao início da primeira aula. Assim foi percebido nas minhas observações.

Especificamente em relação à metodologia das aulas, as Diretrizes Curriculares para o 2º Segmento da EJA recomendam uma metodologia compatível com as peculiaridades dos alunos. O processo de interação cognitiva e social que o professor estabelece com os alunos busca a valorização da cultura que trazem e a inclusão destes alunos na sociedade como cidadãos, viabilizada por uma educação justa e igualitária. O diálogo, o respeito ao ritmo dos alunos, a consideração da heterogeneidade da turma, são elementos a serem considerados para um processo metodológico proveitoso com alunos da EJA.

No entanto, essas recomendações não se fazem presentes na escola pesquisada. Vejamos um registro de observação da aula de matemática:

O professor iniciou a aula escrevendo no quadro data e os exercícios que havia passado como tarefa na aula anterior na sequência (b, c, d, f, g, h, e). Perguntou se todos tinham feito ou queriam mais tempo para resolver. Ninguém respondeu, mas foi dado um tempo para terminar o exercício e todos em silêncio tentavam resolver. Passados alguns minutos, o professor começou a resolver os exercícios. Os alunos não davam a resposta e copiavam a resolução feita no quadro pelo professor em silêncio. A exceção era de uma aluna senhora que demonstrava em voz alta a sua dificuldade e afirmava: "isso não entra na minha cabeça, dê um jeito professor". Outro aluno, um senhor, acompanhava a resolução e parecia estar entendendo as questões (Registro da aula de matemática em 04.04.2012).

Esta aula representa a concepção errônea de que só o professor sabe e por isso ensina ao aluno. Somente ela fala. A mediação pedagógica unilateral centrada apenas no professor não permite a elaboração de processos mentais a partir dos conhecimentos do aluno e negligencia sua capacidade intelectual e o faz sentir um incapaz de aprender naquela idade, tal expressou a aluna "isso não entra na minha cabeça". A prática reacende o complexo de culpa do aluno jovem ou adulto pelo seu atraso na escolarização como responsabilidade sua e não à falta de oportunidades impostas pelas condições sociais desiguais a que estão expostos na própria sociedade.

Eis outro registro:

O assunto da aula é "Trinômio quadrado perfeito- resolução de exercícios". O professor inicia a aula dando definições. Apresenta sempre um exemplo e

vai detalhando a explicação do conteúdo. Sempre posicionado a frente da turma, pouco circula pela sala, parece não gostar de ficar sentado ao explicar. Sempre fala em tom mais para baixo, mas com ar sério. Mais exercícios para copiar e resolver são passados no quadro. O professor recomenda se tiverem dúvidas pode perguntar. A turma fica em silêncio. Um aluno resolve sair da sala disse que ia tomar água. Retorna conversa com um colega e sai novamente. O professor parece indiferente aos movimentos do aluno. A turma continua em silêncio, parece estarem tentando resolver os exercícios. O professor disse que vai fazer a correção. Todos se voltam para o quadro e parecem conferir o que fizeram, mas sem comentários. Antes que todos os exercícios sejam corrigidos termina a aula e o professor diz que terminará a correção na próxima aula (Registro de observação, 04/06/2012).

O registro mostra a sequência típica de uma aula: aula expositiva no quadro; exercícios para copiar e resolver, correção dos exercícios no quadro. Nenhum acompanhamento das dúvidas, o aluno não se expressa.

Tais práticas pedagógicas excluem a educação dialógica e desconsidera o pensamento freiriano de que o conhecimento é construído nas relações sociais. Com efeito, em Paulo Freire o diálogo coloca o professor ao lado do aluno com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo. Como o aluno, o professor é também um aprendiz. Esse é o legado de Paulo Freire:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1999, p. 25-26).

Compreende-se, nessa citação, que a prática pedagógica assentada na relação dialógica é mais significativa tanto para o educando quanto para o educador.

Também nesse registro se verifica a confirmação da expectativa de senso comum do aluno de que o professor é quem tem o conhecimento. Conforme mencionamos anteriormente, Barreto e Barreto escrevem que os alunos de EJA sabem por que buscam a escola e que o aluno adulto também tem sua expectativa quanto ao tipo de conteúdo desejado, e que eles têm também suas ideias de como a escola ensina. Embora seja um entendimento equivocado, para eles o professor explica, faz correções de exercícios, cópias, repetições de conteúdos. No entanto, a confirmação por parte do professor dessas expectativas exclui a participação ou inclusão dos conhecimentos dos alunos na elaboração do conhecimento

sistematizado. Ou seja, a observação das práticas metodológicas na EJA mostrou que alguns professores se comportaram ratificando o conceito equivocado de aprendizagem por parte dos alunos, o que desfavorece a participação discente como constitutiva do processo de aprendizagem:

Vejamos outro registro:

A aula foi sobre divisão de polinômio. O professor inicia a aula chamando a atenção dos alunos para tirarem suas dúvidas quanto ao conteúdo, pois a avaliação bimestral será dia 9 e não quer que ninguém fique prejudicado na nota. Ele diz aos alunos: “o interesse de vocês influencia na aprendizagem e avaliação...” Ao ler o assunto da aula escrito no quadro um aluno mais inquieto fala: “esse tal de polinômio num acaba mais!” O professor não se manifesta sobre a observação do aluno e tem uma atitude de indiferença. Muitos exemplos são colocados e resolvidos pelo professor no quadro. A pergunta sobre alguma dúvida ou se entenderam soa sem resposta de muitos alunos. Apenas um se manifesta e diz não entender bem ainda. Novos exemplos são dados e o professor direciona a pergunta para o aluno na tentativa de fazê-lo entender. A maioria segue copiando os exercícios resolvidos pelo professor. A aula termina ao tocar uma sirena tipo de fábrica. Esta sirena é acionada ao final de cada aula. O professor se retira (Registro da Aula de Matemática em 07/05/2012).

Outros registros mostram essas mesmas ocorrências, por exemplo: “A maioria dos alunos segue copiando os exercícios” (Aula de Matemática, 7/05/2012); “a professora preenchia o quadro enquanto os alunos copiavam em silêncio” (Aula de ciências, 29/05/2014).

Verifica-se nestas situações observadas que as atitudes do professor vão de encontro aos objetivos da aprendizagem prescritos nas orientações curriculares. A LDB 9394/96, por exemplo, prescreve: “Fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem sobre os quantitativos bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (Art. 17), recomenda-se a utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

A atividade educativa deve ser norteada pela interação entre o professor e os alunos, deixando de ser estática e centralizada apenas no profissional. Deve ser dinâmica e problematizadora e, também, voltada para o sujeito aluno que aprende. O professor tem, sim, uma intencionalidade, ele exerce uma ação pedagógica nas relações com os alunos. No entanto, esta ação visa o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, sua autonomia de pensamento. É isso que afirma Libâneo com base na teoria de Vygotsky:



Aprender é uma atividade eminentemente sociocultural, ou seja, há uma determinação social e histórico-cultural da formação humana, ela não é um processo natural, espontâneo, ela implica uma ação pedagógica, uma intencionalidade, um ensino sistemático. O aluno aprende na escola quando os outros, inclusive professores e o próprio contexto institucional e sociocultural, o ajudam a desenvolver suas capacidades mentais, com base nos conhecimentos, habilidades, modos de viver, já existentes na ciência e na cultura (LIBANEO, 2011, p. 92).

As atividades e práticas culturais e, especialmente, os instrumentos, signos e modos de pensar, a elas relacionados, representam o conteúdo próprio da escola a serem apropriados pelos alunos. Neste sentido, os jovens e adultos concretos que se encontram na sala de aula precisam ter seu acesso ao conhecimento orientado pelo professor. O que se verifica, no entanto, é que as informações chegam em quantidade, mas não em qualidade e pouco são reelaboradas pelos alunos. Há informação, mas não há desenvolvimento de capacidades mentais, não há elaboração conhecimento por parte do aluno. Como escreveu Oliveira (2005): “dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta” (OLIVEIRA, 2005, p. 239).

Esse entendimento foi encontrado na resposta da professora de português quando perguntada como era usualmente uma aula sua e quais procedimentos mais comuns na sala de aula:

Bom no primeiro instante eu particularmente chego à sala e sempre procuramos levar um texto introdutório que visa a motivação, trabalhar uma leitura específica, uma interpretação de texto, um debate a partir do tema proposto. [...] Partimos para o debate. Aborda sua compreensão com sua fala que nós valorizamos. Fazer um paralelo com a realidade. [...] Nós valorizamos o momento individual dos alunos, a realidade, depois vocabulário, palavras difíceis inéditas para enriquecer o vocabulário e classe gramatical e proporcionar outras palavras que vão fazer parte do seu novo vocabulário. A gente precisa outros meios em uma revista, jornal, filmes, nossa realidade cultural do Pará, onde valorizamos em todos os sentidos.

Com referência ao suporte pedagógico de material didático ao professor, foi perguntado na entrevista: “você acha que a escola dá suficiente apoio ao trabalho dos professores?” O professor de matemática respondeu:

O material didático considerado como suporte e instrumento da prática pedagógica não atende às necessidades dos professores. Eu uso livros que foram desenvolvidos para trabalhar com a EJA só que são muito limitados. Devido a questão de tempo o conteúdo é muito pequeno, alguns livros trabalham pouco a matemática dá mais questão à linguagem. Eu não uso

esses textos. Prefiro trabalhar os mais específicos, buscar em outros livros aprofundamentos que não estão presentes naquele livro.

Verifica-se que o material didático de apoio às aulas para este professor parece ser insignificante e inadequado para suas aulas. O material específico da EJA, e é exatamente esse material que é recusado pelo professor. Ou seja, o professor recorre ao seu modo trabalhar com alunos do sistema regular de ensino, desconsiderando a especificidade da EJA. O agravante da falta de formação para atuar na EJA não é dissimulado na prática pedagógica quanto ao uso dos recursos didáticos disponíveis e ainda ressalta a carência de uma orientação pedagógica específica para professores da EJA.

### 2.3 Habilidades docentes

Nesta categoria procuramos observar o grau de domínio de conteúdo do professor, aplicação de procedimentos de ensino, valorização do conhecimento cotidiano, vivências e interesses dos alunos, atitude e relação com a matéria que ensina comunicação e relacionamento com os alunos, formas e acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos.

Pudemos captar esses aspectos da conduta profissional dos professores da escola por meio das entrevistas. Constatamos aí diferentes formas dos professores de lidar com o processo pedagógico no que se refere à quarta etapa da EJA no ensino fundamental. Perguntado ao professor de matemática: “como é usualmente a sua aula?”, ele respondeu: “O sério, o básico mesmo é o tradicional, aula expositiva, exercícios correção. [...] Às vezes com alguns conteúdos faço um diferencial, mas é meio complicado”.

Para ratificar a afirmação do professor, eis a resposta da coordenadora: “[...] Mas tem alguns professores principalmente da área de exatas que usam muita aula expositiva”.

No entanto, observamos algumas atitudes diferenciadas entre os professores. Vejamos o que disse na entrevista a professora de língua portuguesa:

Bom no primeiro instante eu particularmente, quando chego à sala, sempre procuro levar um texto introdutório que visa a motivação, trabalhar uma leitura específica, uma interpretação desse texto, um debate a partir do tema proposto no texto. Por exemplo, algum assunto presentes na revista Veja que vão de acordo com a realidade dos alunos e despertar pra

educação considerando o porquê estão na sala de aula o objetivo, a mudança que vai trazer essa mudança, a transformação, conscientizar para que não sejam meros ouvintes mas como transformadores de sua realidade, não atingimos nosso objetivo.

O aluno precisa ouvir porque estão ali, embora muitas vezes não alcance seus objetivos por algum motivo. Partimos para o debate. Aborda sua compreensão com sua fala que nós valorizamos. Fazer um paralelo com a realidade. Partimos para a escrita a produção textual. Pode escolher um tema ou seguir o mesmo tema do texto realizado. Partimos para uma auto correção. O aluno apresenta seu texto para sala, por diferente cada um tem sua interpretação. Quando olhamos um quadro de acordo com sua realidade cada um tem sua interpretação. Um texto é da mesma forma. Nós valorizamos o momento individual dos alunos, a realidade, depois vocabulário, palavras difíceis inéditas para enriquecer o vocabulário e classe gramatical e proporcionar outras palavras que vão fazer parte de seu novo vocabulário.

A professora de português tem maior perspicácia e sensibilidade à realidade dos alunos buscando introduzir os conteúdos de forma mais criativa, buscando dar sentido e motivação aos alunos através de recursos diversos.

A gente precisa buscar outros meios em uma revista, jornal, televisão. Têm outros recursos a música, recorte de jornal, filmes, nossa realidade cultural do Pará, onde valorizamos em todos os sentidos.

Não foi a mesma atitude que mostrou o professor de matemática, ao contrário, mostrou a dificuldade de inovação pedagógica, de sair do tradicional. O mesmo ocorreu com o professor de história. Eis seu depoimento:

Por exemplo, na minha disciplina eu uso muito a leitura do texto. Eu não uso dinâmicas até pela rejeição dos alunos, eles não gostam. Também tem a resistência do professor. A aula mesmo é mais a tradicional. Também a formação das classes com alunos vinte, trinta, quarenta e até sessenta anos dificulta a aprendizagem, a mistura às vezes gera certo conflito. Até que no início do ano a gente procura separar os mais jovens dos mais velhos, mas como as turmas são pequenas não dá pra separar sempre. Isso dificulta mesmo.

Estes relatos nos mostram como a sensibilidade para perceber a realidade em que se encontram os alunos, varia de professor para professor, cada um mostrando o perfil de suas habilidades docentes, cada um mostrando características particulares no seu desempenho como professor em sala. A maioria deles revela apreço à aula tradicional e resistências a trabalhar de modo diferente, talvez por que não recebam orientação para isso nem na formação inicial nem na formação continuada na situação de trabalho.

Há, pois, um nó no trabalho com a EJA, que são as práticas pedagógicas. O desafio está justamente em desenvolver habilidades de realizar um trabalho onde o

aluno deixe de ser apenas um receptor e passe a ser um construtor do conhecimento. Em seu artigo “Um sonho que não serve ao sonhador”, de José Carlos Barreto e Vera Barreto, eles comentam sobre a dificuldade do aluno da EJA entender o sentido e função da escola colocando-se como responsável pelo seu fracasso ou retardo na busca pelo conhecimento considerado para ele como condição e meios de ascensão social. Diz o aluno: “Se tivesse estudo não estaria assim”. Escrevem os autores:

Nem de leve desconfia que vive em uma sociedade de classes cujas relações interferem significativamente nos destinos individuais. Que pertencer a classes socialmente privilegiadas dá uma vantagem inicial na ocupação de posições vantajosas. E que, inversamente fazer parte de classes inferiorizadas significa uma desvantagem inicial na ocupação dessas posições que dificilmente é superada pelo estudo ou escolarização. [...] A escola tem papel mais amplo: produzir conhecimento. E conhecimento se produz no estabelecimento de relações entre as informações obtidas. E como as relações não podem ser transmitidas (pois nesse caso seriam apenas novas informações), precisam ser reproduzidas por quem quer conhecer através da reflexão um trabalho pessoal e intransferível (BARRETO; BARRETO, 2005).

O professor da EJA deve provocar nos seus alunos a disposição para aprender, e mesmo numa aula expositiva o resultado pode não ser negativo se professor contar com condições de ensino e os alunos disposição em aprender.

Uma aula expositiva, tradicional, destituída de reflexão e criticidade, sem planejamento e dialogicidade distancia o aluno do processo de elaboração pessoal do conhecimento. Segundo Paro (2007), é preciso transformar o modo de ensinar tradicional que ainda domina o cotidiano nas salas de aula. Deve-se tomar como regra básica e radical que a função educativa consiste em propiciar condições para que o educando queira aprender, pois só fazendo-se sujeito ele aprende, sendo esta a condição necessária para a realização do aprendizado

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27). Isso nos instiga ao grande desafio que é ser professor, ainda mais quando nos deparamos com uma realidade completamente distinta do que é proposto pelas leis e orientações dos órgãos competentes as quais, por sua vez, estão um tanto distantes do ideal que tornaria o conhecimento um contínuo produzir e reproduzir o saber.

## 2.4 Atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e ao estudo

Nesta categoria a intenção foi captar as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e ao estudo: motivação e envolvimento, participação, aproveitamento escolar.

Nos depoimentos da direção e dos professores da Escola K nas entrevistas, os alunos da EJA são bons, disciplinados, muitos são interessados nos estudos. A observação nos permitiu atribuir outro sentido a essas afirmações sobre o comportamento dos alunos em relação à aprendizagem. O que mais destacou nas aulas, na maior parte das vezes, foi uma atitude retraída, acrítica, em relação aos conteúdos com raríssimas exceções. Atitudes equivocadas dos alunos com referência a aprendizagem. Conforme Barreto; Barreto (2005, p.68) “Assim é possível perceber o equívoco dos alunos quando esperam por um professor que coloque o conhecimento dentro deles”. No cotidiano das práticas pedagógicas, as atividades de cópias pelos alunos foram frequentes, ocupando um tempo considerável das aulas nas diversas disciplinas, conforme registros de observação:

Nessa aula, os alunos copiavam a resolução feita no quadro (Aula de Matemática, 4.4.2012).

O professor pediu aos alunos copiarem do quadro (Aula de Ciências, 3.5.2012), [...] a maioria segue copiando os exercícios (Aula de Matemática, 7.5.2012),

[...] a professora preenchia o quadro enquanto os alunos copiavam em silêncio (Aula de Ciências, 29.5.2014).

### Consideremos outros registros:

Nesta aula foi colocado para os alunos o assunto através de um exercício feito no quadro que os alunos copiam atentamente. O professor pede para prestarem atenção para entenderem bem, para não se complicarem quando for dificultando o assunto. Um aluno fala: “mais complicado do que esse ainda? Lascou! Alguns risos, mas o professor não se manifesta. Outros exercícios são passados no quadro e o professor diz: “façam o que der pra fazer e corrigimos logo”. Quem não conseguir poder terminar em casa”. Muitos não terminam mesmo. A lista dos exercícios não se adequa ao tempo dos alunos e que não parecem preocupados mesmo em terminar (Registro de Aula, 14/05/2012).

A aula inicia com poucos alunos, mas como o professor raramente faz a chamada no início da aula, muitos chegam depois mesmo. É cobrado para os alunos o exercício que foi passado para fazerem em casa. E quem não fez pode fazer agora. É dado tempo para aqueles que não fizeram, mas poucos trabalham e aguardam a correção no quadro. O professor parece não perceber que não fizeram ou não conseguiram fazer sozinhos. A rotina é copiar a resolução do quadro na hora da correção pelo professor. Este resolve explicando a sequência da resolução da fatoraçoão por agrupamento.

Ouve-se sempre uma aluna adulta reclamar que não entende às vezes o professor vai até a carteira dela e tenta ajuda-la explicando só pra ela (Registro de Aula, 28/05/2012).

Copiar e copiar sempre atividades presentes no cotidiano das disciplinas. É sabido que, do ponto de vista pedagógico, a cópia resulta, quando muito, na memorização, não há uma aprendizagem significativa e duradoura. Há uma crença instalada na prática dos professores de que a repetição mecânica faz “gravar” o conteúdo na cabeça do aluno.

No entanto, a ação do professor deveria ser de provocar atitudes dos alunos que respondessem às suas expectativas em relação à retomada de seus estudos na EJA. A falta de realização entre o idealizado e o que realmente venha a servir ao aluno pode gerar frustração, desinteresse, o que, no limite, leva ao abandono, desistência, evasão do curso. Não é casual que tenhamos constatado, pelo registro do diário de classe, que o número alunos que estavam frequentando as aulas no período da pesquisa representava uma redução de mais de 50% dos alunos matriculados no início do ano. Como comentam Barreto; Barreto (2005), no momento em que a escola desencanta o sonho do aluno jovem, em outro momento ele retoma à condição de potencial aluno da EJA. Toda aprendizagem, ou melhor, toda atividade que visa à aprendizagem precisa ter um significado para quem quer aprender.

As situações observadas vão de encontro aos objetivos da aprendizagem dialógica, pois o que se observou foi o silêncio da turma, sem envolvimento no processo de elaboração do conhecimento. Um professor afirmou: “O conhecimento deve servir para ser usado no dia a dia desses alunos”. “Capacitar para atividade e do dia a dia e assim como exercer direitos deles, a cidadania”. “A matemática vai desenvolver o raciocínio e dar instrumentos a eles” (Cf. Anexo II). No entanto, o que observamos foram uma atitude do professor distanciada do aluno e atitudes de silêncio e passividade dos alunos, calados, copiando questões e respostas dos exercícios sem questionamento algum. Não há, portanto, correspondência com a fala do professor. Não há prática dialógica em que o conteúdo seja significativo para provocar a reflexão, o desenvolvimento de habilidades mentais. Como se sabe, o sujeito “atribui um significado” às coisas com as quais entra em contato. Os alunos jovens, adultos e idosos estão inseridos no “mundo do trabalho e das relações interpessoais”, com diferentes experiências de vida, e isso acaba interferindo na sua

própria aprendizagem. Esta análise é feita por Marta Kohl de Oliveira em seu artigo *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*, onde afirma que o adulto:

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 60-61).

O processo de conhecimento envolve não só fatores cognitivos, mas também suas relações nos diversos contextos nos quais estão inseridos. Não podemos perder de vista que a condição de excluídos da escola regular e a configuração do modelo de escola que os adultos trazem conseguem tornam-se obstáculos à condição do aluno de sujeito no processo do conhecimento. O comportamento, a disciplina pode apresentar uma insegurança e submissão social na condição de aluno da EJA. Toda prática pedagógica da EJA deve vincular-se a um propósito de formação cidadã para superação das desigualdades pela própria condição de educação marginalizada da atenção pública quanto aos direitos dos jovens e adultos em descompasso dentro do processo educacional em relação ao ensino regular. Desta forma se efetivaria uma educação compatível com as funções e objetivos da EJA contemplando o orientado no Parecer CNE/CEB 11/2000.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos tem suas raízes na Educação Popular e sua história se remonta a educação praticada pelos jesuítas a época do Brasil Colônia.

Como todo o processo histórico da educação brasileira, a educação de adultos passou por momentos de crises e momentos de efervescência. No seu percurso muitos interesses e finalidades impulsionaram a história da educação de adultos, até chegar ao que hoje se denomina Educação de Jovens e Adultos - EJA. A partir da década de 1940, surgiram iniciativas que ampliaram a educação de jovens e adultos, como a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Outro momento importante nesse histórico deu-se ao final da década de 1950 e início dos anos 1960 com a proposta de Paulo Freire e movimento de educação popular com a alfabetização de adultos com objetivo de formação da consciência política dos trabalhadores. O período da história que sucede este momento é marcado pelo regime militar que impõe um esfriamento às ações dos movimentos populares e da educação de jovens e adultos. Com intuito de erradicar com o analfabetismo o governo cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização- o MOBRAL. Com a Lei n. 5692/71, também sob o regime militar, foi implantado o ensino supletivo com o objetivo de suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos. Em decorrência dessa Lei foram criados em todo Brasil os Centros de Estudos Supletivos, cuja função aos poucos foi refluindo.

Nos anos 1980, com o fim do regime militar e início do processo de redemocratização do País, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar. A nova Constituição Federal de 1988 traz importantes avanços para EJA, pois o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passa a ser garantia constitucional, também para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria. No entanto, a institucionalização e consolidação da EJA no sistema de ensino vieram com a concepção de EJA como modalidade de educação básica, pela Lei 9394/96 (Art. 4º, 37 e 38), em boa parte em decorrência da organização dos movimentos sociais em defesa da escola pública e, especialmente, daqueles que lutavam pelo atendimento educacional aos jovens e adultos no sistema formal de ensino. No mesmo ano, antes mesmo da promulgação Lei n. 9394 (20/12/1996), Programa Alfabetização Solidária (PAS) (lançado em setembro de 1996). A avaliação desse Programa por



parte do governo e setores da sociedade civil pôs em questão a efetividade das formas de combate ao analfabetismo e, ao mesmo, trouxe a recomendação da articulação do PAS com a EJA. A esse respeito, Machado relata que, nesse período, “o Brasil viveu um momento de intensa mobilização em torno da discussão do sentido da EJA como modalidade da Educação Básica tal como previsto na LDB” (2005, p. 21), resultando na pressão ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para legislar sobre os objetivos e funções da EJA. Isso explica a elaboração do Parecer CNE/CEB n. 11/2000, do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, justificativa para as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Esse Parecer formulou conceitos em relação à natureza e especificidade da EJA, aos conteúdos e processos metodológicos, à formação docente, à especificidades da prática pedagógica para este segmento do sistema educacional.

Essa contextualização histórica constituiu o primeiro capítulo deste trabalho. Com isso, entendemos ter cumprido o primeiro objetivo da pesquisa: “compor um quadro geral do desenvolvimento recente da EJA nas políticas educacionais”.

No segundo capítulo foi apresentada a legislação atual sobre a EJA a fim de trazer elementos para responder as questões propostas na pesquisa e nos objetivos do estudo. A intenção deste capítulo foi responder ao segundo objetivo da pesquisa anunciado na Introdução: “identificar consensos e dissensos quanto aos objetivos e funções da escola pública para a EJA no âmbito da pesquisa educacional”.

Pudemos constatar, neste ponto, que ainda persiste, tanto no campo acadêmico quanto no campo da gestão do sistema de ensino, uma diversidade de posições acerca dos objetivos e funções da escola pública, o que reflete, evidentemente, na proposição de políticas públicas para a EJA e no próprio comportamento profissional dos professores que atuam em salas de aula da EJA. Destaca-se, no entanto, a posição de Machado ao mencionar o processo histórico de Constituição da EJA como política pública de Estado, na garantia do acesso à educação como direito de todos. Ela escreve:

[...] a política pública que os fóruns de EJA defendem percebe todos os sujeitos envolvidos como demandantes dessa qualidade de vida. Nesse sentido a defesa é, primeiramente, de uma escolarização básica de qualidade para a população jovem e adulta, mesmo que os demandantes desse direito não tenham a total consciência dele. Buscar qualidade de vida implica um processo de convencimento das pessoas não escolarizadas de que faz sentido a luta pelo acesso ao conhecimento (MACHADO, 2009, p. 34).

Essa perspectiva de compreensão da EJA e do papel dela no sistema de ensino foi consolidada na legislação a partir do Parecer CNE/CEB n. 11/2000. No entanto, pode-se dizer que os dados desta pesquisa não atestam a correspondência entre o previsto na legislação e o realizado nas práticas pedagógicas na escola. É verdade que foram coletados dados de uma só escola, portanto as análises sobre esses dados não podem ser generalizadas.

O capítulo terceiro deste trabalho trouxe as análises do que efetivamente foi verificado no processo da pesquisa, buscando cumprir nosso propósito de visualizar na realização das ações pedagógicas e nas atividades de estudo dos alunos, correspondência ou não com as normas previstas nos instrumentos legais de regulamentação da EJA. Com efeito, o terceiro objetivo de nossa pesquisa foi o de “observar o funcionamento das práticas pedagógicas na escola campo da pesquisa” e o quarto, “fazer um cotejamento entre o contido nos discursos e documentos oficiais e o que acontece no processo ensino-aprendizagem”.

A análise dos dados efetuada com base nas quatro categorias selecionadas (objetivos sociais e pedagógicos da EJA; metodologia das aulas; habilidades docentes; atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e ao estudo, nos permitem concluir que, ao menos na escola pesquisada, não há consonância entre os objetivos sociais e pedagógicos formulados nos instrumentos legais e as práticas pedagógicas observadas.

Os documentos legais apontam a importância da escolarização para as necessidades educativas e de cidadania para jovens e adultos. O que verificamos na foi uma lacuna nas práticas pedagógicas dos professores em provocar nos alunos o desejo do estudo, a internalização efetiva dos conteúdos e o desenvolvimento mental. O predomínio de aulas expositivas, as cópias do quadro negro, o silêncio frente aos conteúdos, um ensino de memorização, a ausência de debates, são fatos observados nas aulas que contrariam o objetivo maior da educação de jovens e adultos: uma educação e um ensino que os levem ao exercício da cidadania, à ativa participação na vida profissional, política, cultural. Trazemos para reflexão desta realidade de escolarização da EJA a intencionalidade do fazer, ou seja da prática pedagógica nas diretrizes estabelecidas na Lei nº 7.441 referentes a educação de jovens e adultos(EJA) que determina a criação de uma política para a EJA norteada pelo pensamento Freireano.

Paulo Freire contestava a educação bancária, depositária e acrítica e desconectada da problemática da vida real dos homens, chamando atenção à atuação dos agentes educadores:

Educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE. 1987, p. 38).

Em outros momentos da nossa observação em sala de aula não estava evidente a articulação dos saberes adquiridos ao longo da vida com a construção de novos conhecimentos a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O material didático da EJA, elaborado na perspectiva desta abordagem metodológica, não é entendido pelos professores como recurso específico para a EJA. A metodologia preferida por esses professores é a que seguem no ensino regular, destinado a adolescentes que são maioria dos alunos. É o desgaste pedagógico que negativa a aprendizagem dos jovens e adultos.

Autores como Machado (2005), Charlot (2013), Libâneo (2012, 2013) defendem uma escola pública que valoriza a escolarização básica de qualidade, o direito ao acesso ao conhecimento sistematizado. Freire argumentava sobre a importância de trazer o povo de volta à escola: “[...] não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que além do saber da pura experiência [...]” Autores que abordam as práticas pedagógicas são unânimes no reconhecimento de que essas práticas devem mobilizar os alunos a elaborar novos conhecimentos, desenvolver novas operações mentais e a operar mudanças qualitativas em suas personalidades, atuar nos seus espaços de convívio, com os quais concordamos.

O norteamento dado às essas ações previstas no currículo e no projeto político pedagógico da escola, aliadas às políticas públicas, de educação são fundamentais para que a aprendizagem dos alunos da EJA seja promotora de mudanças qualitativas no desenvolvimento mental e na vida desses alunos.

As reflexões de Inês Barbosa de Oliveira, defensora de um currículo para EJA, embasam análise para o entendimento do currículo para EJA:

[...] a principal preocupação do trabalho pedagógico bem como os processos não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e para a capacitação, sem que isso signifique uma opção por qualquer tipo de minimização, como foi e ainda é preconizado por alguns. Não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo, da vida (OLIVEIRA, 2008, p. 28).

Esta recomendação implica, também, em conhecer o aluno da EJA. Trata-se de uma exigência fundamental para uma prática pedagógica que atenda aos anseios dos alunos, no sentido de partir de seus conhecimentos locais e cotidianos, confrontá-los com o conhecimento científico, de modo que possa elaborar suas próprias convicções e pô-las em prática em seu contexto real de vida.

É, pois, fundamental que professores, alunos e gestores busquem a compreensão da realidade, não para se adaptar a ela, mas para contribuir com a promoção de mudanças nela. Essa compreensão crítica da realidade constitui expressão da dimensão política da educação e do trabalho docente. Para isso, trata-se, sobretudo, da apropriação dos conhecimentos sob o aspecto histórico, político, cultural e social, de modo articular os conhecimentos escolares e os saberes vivenciais. Nesse sentido, há que registrar o aspecto positivo do discurso e da prática da professora de português, sujeito de observação desta pesquisa. Ela valoriza os conhecimentos dos seus alunos, a cultura paraense, entendendo o estigma de seus alunos defasados nos estudos e, ao mesmo tempo, incentivando-os para superação das suas dificuldades, de modo que não desistam e continuem sua formação, pois não existe um tempo próprio e certo para se aprender.

A prática pedagógica verificada na escola K demonstra por parte da maioria dos professores, repetição das práticas próprias do ensino regular, salvo alguns professores com perfil de maior identificação com a EJA. Atribuimos essa conduta a um distanciamento ao defendido pelo Parecer CNE/ CEB 11/2000, tratando da formação de professores para EJA:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas a complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, este profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo.

A escola da EJA é o espaço social onde ocorre o processo educativo, tanto na escola como organização quando na sala de aula. É aí que se dão as práticas pedagógicas associadas aos motivos que mobilizam os jovens e adultos que a frequentam. Para Charlot (2000) “[...] o sujeito é um ser de desejo e, como tal, interpreta o mundo, busca seu sentido, age”. O engajamento do sujeito em direção a qualquer coisa pressupõe o prazer e o sentido que ele pode extrair dele. Sem prazer e sentido não há mobilização, esforço, envolvimento em nenhuma atividade. Estes aspectos precisam ser considerados nas práticas pedagógicas da EJA numa atividade mediatizada pelo professor com a participação dos alunos.

A EJA continua sendo um campo de desafios tanto para as políticas educacionais quanto para as práticas pedagógicas adequadas às peculiaridades de seus alunos.

A educação de jovens e adultos não se isenta das fragilidades e dificuldades da educação geral, mas exige de estudiosos e educadores urgentes mudanças no âmbito das práticas pedagógicas e curriculares concernentes aos fins e objetivos da EJA:

O caso da Educação de Jovens e Adultos não é um caso à parte na educação. Ao contrário, ela não só é integrante como está colocada hoje como um dos pontos desafiadores de nossa capacidade de inventar, de criar, de recriar, de reinventar alternativas curriculares e práticas pedagógicas mais dialógicas, cooperativas e o que uma urgente necessidade dos tempos atuais: que estas práticas pedagógicas e perspectivas curriculares estejam abertas aos diferentes processos de subjetivação em andamento entre nós (BARCELOS, 2010, p. 88).

Com modelo pedagógico próprio decorrente de sua especificidade, ressalta a importância da formação dos profissionais atuantes para que de fato jovens e adultos que buscam escolarização na EJA possam ter uma participação cidadã na vida pública e acesso aos bens sócios culturais e através de uma educação de qualidade produzir as condições necessárias de interagir e progredir socialmente e buscar sua ascensão social, assim efetivar as funções da educação de jovens e adultos.

Concordamos com Leôncio Soares ao afirmar que “com as origens fincadas nas ações da Educação Popular e em sintonia com as formulações das Conferências internacionais”, espera-se que educadores e estudiosos do tema contribuam com a configuração dessa área para que ela não continue, segundo

Arroyo (2004), como “lote vago”, “terra sem dono”, onde tudo se pode e qualquer um põe a mão (SOARES, 2005, p. 286).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

ALMEIDA, Rosilene S. Projeto político-pedagógico na educação de jovens e adultos: identidade do trabalho nas escolas ou instrumento burocrático. In: SAMPAIO, Marisa N.; ALMEIDA, Rosilene S. (Org.). *Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção estudos em EJA).

ARROYO, Miguel. Alfabetização e cidadania, práticas educativas e a construção do currículo. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 11, p. 32, abr. 2001. RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil), 2001.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições a educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BARCELOS, Valdo. *Educação de jovens e adultos: currículos e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BALL, Stephen J.; MAINARDES Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BAQUERO, R.V.A.; FISHER, M.C.B. A educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 8, n. 9, p. 247-63, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo na escola Básica. In: *Difusão de ideias*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

BARRETO, Vera; BARRETO, José Carlos. Um sonho que não serve ao sonhador. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: MEC/Secad, UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Fundamental*. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 6 de dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. CNE. *Parecer n. 11* de 10 de Maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: SE Fundamental, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos, v.3).

CANDAU, Vera M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBANEO J.C.; SUANNO, Marilza V.R. (Org.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, v. 4, p.129-136, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: UFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: *Salto para o futuro: educação de jovens e adultos*. Brasília: SEED-MEC, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, p. 1089-1098, out.-dez. 2010.



DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*, relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Cortez, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, ano XXI, n. 55, 2001.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FISCHER, N.B. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. *Revista em Aberto*, a. 11, n. 56, Brasília, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). *Educação comunitária e economia popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HADDAD S; DI PIERRO, M.C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da Educação para Todos. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 113, maio/ago., 2000.

LIBÂNEO, J.C. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.S. *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, Marilza V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. (Org.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. *A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Formação de educador de jovens e adultos*. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. EJA Pós LDB possibilidades de políticas públicas. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

\_\_\_\_\_. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: *Construção coletiva contribuições a educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. *Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real*. Curitiba: Appris, 2013.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 12, set.-dez., 1999.

\_\_\_\_\_. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2009.

PAIVA, V. *História da educação popular: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Política de educação básica do Estado do Pará*. Secretaria de Estado de Educação. Belém, 2008. vol. II.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Política de educação básica do Estado do Pará*. Secretaria de Estado de Educação. Belém, 2008. vol. III.

\_\_\_\_\_. Secretaria Executiva de Educação. *Regimento escolar das escolas públicas estaduais de Educação Básica*. Belém, 2005.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PEDROSO, A. P. F.; MACEDO, J. G.; FAUNDEZ, M. R. (Org.). Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, L. *Educação de jovens e adultos: o que as pesquisas revelam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PINHEIRO, Edilson Nery. Constituição do Estado do Pará e Emendas Constitucionais 01 a 51. In: *Pesquisa e organização*. Belém, 2011.

REGO, Teresina Cristina (Org.). et al. *Educação, escola e desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Revista Educação; Segmento, 2011.

REIS, Elvira Neta Souza. *O ensino fundamental noturno: gestão e funcionamento*. Goiânia, 2009.

RIVERO, José Herrera. *Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização*. Brasília: Universa, 2000.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. *Enraizamento de esperança: as bases teóricas do movimento de educação de base em Goiás*. Goiânia: Universidade Federal Goiás, 2008.

ROMÃO, J. E. Educação. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 150-152.

ROMÃO, J.E.; GADOTTI, M. *Educação de adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores*. Brasília: Liber/IPF, 2000.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: *Educar*, Revista da UFPR, Curitiba, n. 29, 2007, p. 29-45.

SAMPAIO, Mariza N.; ALMEIDA, Rosilene S. *Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba Maria C.; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248

SOARES, Leôncio J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 11, Dimensão, set./out. 1996.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. In: *REVEJ@*, v. 1, n. 1. p. 1-116, abr. 2008.

\_\_\_\_\_. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. *Revista de EJA*, n. 17, maio de 2004.

SOARES, L; GIOVANETTI; M. GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. *História e memórias da educação no Brasil, Século XX*. Petrópolis, Vozes, 2005.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR*. Campinas, n. 38, p. 49-59, jun./2010.

TORRES, C. A. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação de adultos e educação popular na América Latina. In: *Educação popular: utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994.

UNESCO. *O marco de ação de DAKAR*. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal: 26, 28 abr. 2000.

\_\_\_\_\_. *IV Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos*. Paris. 1985.

\_\_\_\_\_. *V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos*. Hamburgo, Alemanha, 1997.

\_\_\_\_\_. *VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos*. Marco de Ação de Belém, Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. Declaração de Hamburgo. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

VALE, Ana M. *Educação popular na escola pública*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## ANEXOS

### QUESTIONÁRIO

Responderam ao questionário 12 alunos 50% dos frequentes. Os demais apenas preencheram os itens de identificação. Deixe-os à vontade. As respostas são transcritas com autenticidade da fala dos alunos.

1) Assinale a opção em que se identifique

Idade:

16 a 25 (09)    26 a 34 (1)    35 a 45 (02) acima de 45 ( - )

Trabalha:

Feminino (09) sim    (05) não

Masculino (07) sim    (02) não

2) Quais os motivos de ser aluno da EJA?

- Assistir na sala de vídeo e responder no chamequim
- Bom, pra mim melhorar a minha vida por CEI estudo não dar pra te uma vida minhor e porissoqui eu tou estudando pra milhora a minha vida.
- Para que eu possa chegar no ensino médio um pouco mais cedo.
- Eu não tenho tempo durante o dia, trabalho e fasso academia e esse é os motivos.
- Eu parei de estudar muito novo e o EJA esta dando oportunidade para as pessoas que não tem mais idade que quer volta estudar.
- No meu caso parei a 22 ano senti vontade de volta a escola.
- O meu motivo é porque Eu não estudei quando eu tinha meus 18 anos di idade mais agora tenho fé em Deus que vou estudar ater passar. Para mim isso é muito importante.
- O motivo e eu i para aula e crescer i ser um algen na vida i também eu acho bacana estudo.

3) Que tipo de atividade você mais gostade fazer em sala de aula?

- Estudar na sala de vídeo
- Eu gosto de geografia pos ela é uma matéria interessante

- Português
- Leitura
- Fazer resumo é minha atividade predileta
- Português, história, ciência e geografia, matemática e inglês
- Gosto da leitura e mesmo de esta “contraindo” com os meus amigos isso me faz me senti mais viva.
- Atividade de geografia porque sei La eu gosto de geografia.

4) Como estudante qual é o seu sonho, o que espera obter com o estudo?

- O conhecimento e pode arrumar um trabalho na minha área que eu gosto de fazer que é o esporte.
- É ter um emprego bom ter uma vida minha pra viver.
- Ser uma advogada
- Conseguir fazer uma faculdade e conseguir um emprego com menos dificuldade.
- Quero terminar meu estudo e fazer minha faculdade e ter um bom emprego.
- Quero um serviço melhor para dar uma vida, mas digna pra minha família.
- Espero concluir, fazer uma faculdade, poder trabalhar e ganhar o meu dinheiro do meu esforço sem ter que ficar mendicando para os outros.
- Eu tenho o meu sonho de ser uma policial
- Sei La quero subir na vida ser alguém diferente não ser o mesmo que eu sou.

5) Do que você mais gosta na sua escola?

- De tudo
- Do companheirismo dos professores
- a secretaria
- os professores
- das explicações, os professores etc.
- eu gosto da convivência com meus amigos e colegas de sala de aula e os meus professores.
- Gosto de tudo me identifico com quase todas as matérias, mais isso faz parte do meu sonho ser funcionária pública e vou conseguir.
- a merenda, kkkkkkkk.

## ENTREVISTAS COM PROFESSORES/DIRETORA/COORDENADORA

- 1-Professor foi uma opção atuar na EJA? Fale-me da sua experiência.
- 2-Pode-me dizer como funciona a EJA na sua escola?
- 3-Na elaboração do projeto político pedagógico da escola, vocês seguem algum documento ou orientação da secretaria de educação? Quais? E tem outras referências?
- 4-Conte-me como é feito o projeto pedagógico da escola. É anual? Quem participa? É avaliado ao longo do ano?
- 5-Qual é a exigência da escola em relação à elaboração do plano de ensino? Você tem esse plano?
- 6-Os professores da Eja são selecionados com base em alguns critérios ou alguma experiência de formação?
- 7-Na escola tem uma equipe pedagógica de orientação aos professores da EJA? Como é feita essa orientação?
- 8-Falae-me um pouco sobre a metodologia de ensino. São feitas recomendações específicas por ser uma escola para jovens e adultos? Cada professor tem liberdade seu plano de ensino?
- 9-Tem sido possível cumprir os objetivos postos nas Diretrizes Curriculares e no projeto pedagógico? Acha que os alunos aos concluírem a quarta etapa da EJA esses objetivos foram atingidos?
- 10-Como é usualmente uma aula para alunos da EJA? Quais são os procedimentos mais comuns na sala de aula?
- 11-Como é o relacionamento da direção/coordenação/professores com os alunos? Há uma preocupação especial com isso aqui?
- 12-Há coisas fora da sala de aula, até fora da escola, que influencias positiva ou negativamente o aproveitamento escolar dos alunos? Quais são essas influências?
- 13-Pode e dizer quais são as dificuldades mais sérias dos alunos da EJA?
- 14-Mencione alguns objetivos que a EJA precisa atingir com seus alunos nesta escola.
- 15-Há coisas nesta escola que poderiam melhorar? O que por exemplo?
- 16-Você acha que a escola da suficiente apoio ao trabalho dos professores? E o apoio aos alunos?
- 17- O que você acha que os alunos pensam ou dizem sobre esta escola?
- 18-Poderia me dizer qual é sua opinião sobre a EJA?